

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado

Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares

Autora: Elisandra Girardelli Godoi

Orientadora: Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Elisandra Girardelli Godoi e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 19/12/2006

Assinatura:

Orientadora

Comissão Julgadora

2006

Dedico esta tese a todos os homens e mulheres que apesar das dificuldades, acreditam e lutam pela educação pública deste país e contra a lógica seletiva e excludente da nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de educação/Unicamp: professores, funcionários e colegas que fizeram parte da minha história e da minha formação desde 1993, quando ingressei no curso de Pedagogia, meus sinceros agradecimentos. Em especial as professoras e professores, dos quais guardo boas recordações: professoras Gilberta, Olinda, Maria Carolina, Cida Moysés, Cecília Colares, Smolka e Ana Lúcia e professores Balzan, Sigrist e Luiz Carlos, que além da competência e domínio de conhecimentos, destacam-se por demonstrarem compromisso com a formação de professores;

À minha orientadora Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas, pelo apoio durante a construção deste trabalho e por acreditar na contribuição que este daria a Rede Municipal de Campinas;

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, que sempre esteve presente durante minha trajetória acadêmica, desde a iniciação científica até este momento, contribuindo de forma significativa na minha formação enquanto pesquisadora;

À Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, que vem me acompanhando desde a minha pesquisa de mestrado, incentivando-me e colocando-me desafios para pensar a educação das crianças pequenas;

Ao LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), grupo de pesquisa da Faculdade de Educação/Unicamp, agradeço a contribuição de todos, professores e colegas, pelo aprendizado que construí ao longo de 11 anos de convivência;

Ao grupo de estudos de Educação Infantil (Sub-grupo do GEPEDISC-FE/Unicamp), pela oportunidade de aprender com as colegas e suas pesquisas, um pouco mais sobre as crianças pequenas;

A todas as professoras e monitoras do CEMEI onde foi realizada a pesquisa de campo, que aceitaram minha presença, permitindo a concretização desta tese. Às especialistas: diretora, vice-diretoras e orientadora pedagógica, que abriram as portas da creche e aceitaram o desafio desta

pesquisa. Às crianças, pela convivência, trocas e ensinamentos, que contribuíram de maneira significativa para que eu pudesse entender melhor o problema de pesquisa que venho percorrendo. A todos os funcionários: as cozinheiras, as serventes e aos guardas, pela acolhida;

Aos colegas de trabalho da universidade que atuo, agradeço a convivência e as trocas que acontecem cotidianamente. À Meire pelo apoio e leitura criteriosa para esta versão final.

À minha família, amigos e amigas (de hoje e de outras épocas) que de diferentes maneiras participam da minha vida e desta trajetória, compartilhando momentos tristes e alegres, agradeço o apoio. À Simone, minha irmã, pela versão do resumo em inglês.

Ao Moacyr, pelo companheirismo e amor.

[...] A avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também. (MEIRIEU, 1994, p. 13).

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a investigação das formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos e, para cumprir este objetivo, destacou a creche como espaço de observação.

Buscando referências de estudos na área da avaliação, verifica-se que a sua maioria tem destacado a escola como espaço de discussão; assim esta pesquisa traz uma contribuição importante tanto para o campo da avaliação como para a área da educação infantil, na medida em que abre a possibilidade de pensarmos a avaliação das crianças pequenas em espaços não-escolares - neste caso, a creche - como primeira etapa da educação básica.

Este estudo buscou entender as práticas avaliativas presentes no cotidiano, tendo como referência as seguintes questões: Como a avaliação é construída e vivida diariamente pelas crianças, professoras e monitoras no espaço da creche? Quais são os instrumentos utilizados neste momento da educação? Que papel a avaliação cumpre?

Pela própria natureza do tema, a metodologia foi construída através de pesquisa qualitativa, realizada em uma creche da Rede Municipal de Campinas durante um ano e utilizou os seguintes recursos na coleta de dados: observações e entrevistas.

A partir da coleta de dados e partindo do pressuposto que a avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, foi elaborada uma descrição do cotidiano da creche, de como o conhecimento e as experiências eram construídas naquele espaço e as relações entre as professoras, monitoras e as crianças. Este cotidiano é apresentado desde a entrada até a saída das crianças. Durante esta descrição verifica-se uma tendência a ritualização destas experiências, além da existência de uma avaliação informal que se manifestava de modo freqüente neste percurso, controlando o comportamento e a postura das crianças. Para isso, o poder do adulto (professoras e monitoras) sobre a criança era permeado por ameaças, recompensas e punições.

A avaliação presente neste espaço comparava, rotulava, classificava, ora reprovava, ora aprovava a criança. Uma avaliação baseada na vigia e no controle constante (na observação se a criança obedecia ou não às regras que eram determinadas), que disciplinava o corpo e determinava as formas das crianças se portarem, como: a maneira que deveriam se sentar, comer, dormir, brincar, entre outras. Ao mesmo tempo, os dados revelaram um movimento de transgressão por parte das crianças em relação a estas regras, ou seja, uma resistência à forma de trabalho que, se apresentava rotineiro e homogêneo, que educava para o disciplinamento e para a submissão. Assim, em contrapartida a esta forma de trabalho, as crianças mostravam sinais de (des) encontro entre as propostas dos adultos e da instituição e o seu jeito de ser.

ABSTRACT

The object of study of this thesis is the investigation into the evaluation ways present in the children's education from 0 to 3 years old. To achieve this objective, the day-care center were chosen to be observed.

According to most of the studies in the evaluation area, the school place was highlighted for discussion: therefore this research brings an important contribution either to the evaluation matter or the early child education, as it is possible to consider think young children's evaluation at non-scholar places which in this case is the day-care as the first stage in the basic education.

This study tried to understand the evaluation practices that are evident in a daily basis, outstanding the following questions: How is the evaluation built and experienced by the children, teachers and monitors at the day-cares? What are the instruments used by the school staff and the children at this moment of education? Which role does the evaluation play?

As the own theme requires the methodology was developed and experienced through qualitative research conducted in a public day-care center in Campinas and during one year. The resources used to obtain the data were: observations and interviews.

Considering the collected data and assuming that the organization is one of the elements from the organization of the pedagogical work, it was elaborated a description of the daily routine at the day-care and how the knowledge and experiences were built at that place and the relationship among the teachers, monitors and children. That routine was showed from the beginning to the end of the day when the children went home.

In the description process it was seen a tendency to the rituals in the experiences, besides the existence of a frequent informal evaluation in this trajectory, controlling the children's behavior and posture. For that reason, the adult's authority (teachers and monitors) over a child included threats, prizes and punishments.

The evident evaluation in that place would compare, label, classify, approving and disapproving the children at the same time. The evaluation was based on constant watching and controlling (observing if the child was obeying or not the given rules), even the children's bodies and behavior as: how they should sit eat, sleep, play and others. At the same time, the data revealed that the children does these rules not accepted a resistance to the assignments that were common and equal to everyone which would educate for the discipline and submission. In that way this the children behavior were not aligned with the adult's proposal.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educação
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPUH – Associação Nacional de Pesquisa em História
AVP – Avaliação Projeto Pedagógico
CEMEI – Centro de Educação Municipal de Educação Infantil
CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil
DC – Diário de Campo
DIC – Distrito Industrial de Campinas
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FC – Formação Continuada
FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica
GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural
GT – Grupo de Trabalho
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
OP – Orientadora Pedagógica
PMC – Prefeitura Municipal de Campinas
PPE – Projeto Político Escolar
RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
RPI – Reunião de Planejamento Integrada
SBP - Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SME – Secretaria Municipal Educação
TD – Trabalho Docente
TDI – Trabalho Docente Individual
TDC – Trabalho Docente Coletivo
TPM – Trabalho Pedagógico de Monitoras
UE – Unidade Escolar
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro do número de visitas e horas observadas na creche distribuídas na semana

Quadro 2- Quadro do número de observações por agrupamento distribuídas na semana

Quadro 3- Quadro do número de horas observadas por agrupamento distribuídas na semana

Quadro 4- Quadro de registro dos dados no diário de campo por agrupamento

Quadro 5- Quadro das entrevistas por agrupamento

Quadro 6- Quadro da organização das turmas

Quadro 7- Quadro do tempo de serviço das monitoras

Quadro 8- Quadro síntese da organização do dia dos agrupamentos IA e IB

Quadro 9- Quadro das experiências oportunizadas às crianças nos agrupamentos IA e IB

Quadro 10- Quadro síntese da organização do dia dos agrupamentos IIB e IIC

Quadro 11- Quadro das experiências oportunizadas às crianças nos agrupamentos II B e IIC

Quadro 12- Quadro de definição das formas de avaliação

Quadro 13- Quadro de freqüência das formas de avaliação - agrupamento IA

Quadro 14- Quadro de freqüência das formas de avaliação - agrupamento IB

Quadro 15- Quadro de freqüência das formas de avaliação - agrupamento IIB

Quadro 16- Quadro de freqüência das formas de avaliação - agrupamento IIC

Quadro 17- Quadro total da freqüência das formas de avaliação – agrupamentos IA, IB, IIB e IIC

Quadro 18- Quadro do gráfico referente à freqüência total em porcentagem das formas de avaliação - agrupamentos IA, IB, IIB e IIC

Quadro 19- Quadro da representação gráfica da Avaliação informal

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
LISTA DE SIGLAS	xiii
LISTA DE QUADROS	xv
APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO: CRECHE: DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO?	5
1 A AVALIAÇÃO NA CRECHE COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	11
2 A AVALIAÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O QUE PRATICAMOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	17
3 DELINEANDO A METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	37
3.1 A presença da pesquisadora no campo e as reações dos adultos (professoras e monitoras) e das crianças	46
3.2 A creche escolhida como campo de pesquisa	48
3.3 As protagonistas da pesquisa: professoras, monitoras, crianças e famílias	52
3.3.1 As crianças e suas famílias	52
3.3.2 As professoras e as monitoras	53
4 ENCONTROS E DESENCONTROS: O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	59
5 A DIVISÃO DO TRABALHO E SUA RELAÇÃO DE PODER: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO	67
6 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO NA CRECHE: COMO SE ARTICULAM?	85
6.1 As turmas: os agrupamentos IA e IB	86
6.1.1 O período da manhã: crianças, monitoras e a professora Ana	88
6.1.2 O período da tarde: crianças e monitoras	104
6.2 O período da manhã: crianças, monitoras e professora	110
6.2.2 O período da tarde: crianças e monitoras	136
7 A AVALIAÇÃO NOS AGRUPAMENTOS: COMO ELA SE MANIFESTA?	147
8 RITUAIS E MOVIMENTOS DE RUPTURA	175
8.1 Os sinais das crianças	179
8.2 Os sinais das professoras e monitoras	184
9 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA CRECHE À PRÉ-ESCOLA	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXOS	219
A. 1 Roteiro de entrevista: Professoras	220
A. 2 Roteiro de entrevista: Monitoras	221
A. 3 Roteiro de entrevista: Orientadora Pedagógica	222
A. 4 Poesia: Ao contrário, as cem existem	223

APRESENTAÇÃO

Em tempos de crise e de sucateamento das universidades públicas, realizar uma pesquisa de doutorado em uma instituição pública é um privilégio e uma satisfação, já que poucos brasileiros têm acesso a esse nível de escolaridade devido à lógica seletiva e excludente da escola e da nossa sociedade.

A tentativa de compreender a construção desta lógica e de seus mecanismos iniciou-se durante minha graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação/Unicamp (período 1993-1997), quando, através de um projeto de iniciação científica, investiguei o tema “Avaliação no Ciclo Básico”.

A intenção daquele estudo foi verificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e analisar se a proposta almejada no projeto era coerente com a prática realizada em sala de aula, ou seja, se o objetivo de redução dos índices de repetência e evasão escolar na 1ª. série do 1º. grau, hoje Ensino Fundamental, tinha sido ou não alcançado.

Na mesma época, ingressei no LOED, grupo de pesquisa da FE/Unicamp e me envolvi cada vez mais com a pesquisa e com o tema da avaliação ao ouvir e discutir os projetos, as dissertações e teses dos colegas.

Ainda, tomando contato com discussões relacionadas à educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas e através de experiência vivida durante estágio em turmas de pré, meu olhar foi se ampliando para outras perspectivas e possibilidades de investigação, levando-me a escrever o projeto de mestrado nesta área. O objetivo foi identificar as práticas de avaliação usadas na educação das crianças pequenas, já que, de acordo com as diretrizes legais da educação nacional (BRASIL, 1996), a avaliação não deve ter o sentido de promoção ou retenção da criança na educação infantil.

A dissertação revelou que o trabalho pedagógico realizado no pré em uma EMEI da rede Municipal de Campinas, sofria influências da organização do trabalho realizado no Ensino Fundamental, que comprometiam sua qualidade e o respeito aos direitos das crianças, já que se reduzia à função de prepará-las para seu ingresso neste nível de ensino.

Analisei naquele momento que a pré-escola, ao incorporar o modelo de trabalho da escola, também incorporava seu modelo de avaliação – uma avaliação classificatória e reguladora – que desrespeita as próprias diretrizes legais para este momento da educação.

Se a avaliação na pré-escola assumia este papel, seria diferente na creche? A avaliação

das crianças de 0 a 3 anos teria outra natureza?

Motivada pela ampliação da pesquisa iniciada no mestrado e também pela experiência de trabalho vivida como professora em uma creche da Rede Municipal de Campinas, elaborei meu objeto de estudo tendo a creche como referência e espaço de investigação. A opção por destacar a avaliação na creche, foi a de entender os modos como esta opera, bem como a intencionalidade educativa, ou melhor, o projeto de educação proposto para as crianças de 0 a 3 anos.

Para apresentação e discussão dos dados, a tese está organizada da seguinte maneira.

A introdução - Creche: de que lugar estamos falando?, de forma breve, situa a creche como momento educativo, de direito da criança e dever do Estado, hoje representando a primeira etapa da educação básica, juntamente com a pré-escola. (BRASIL, 1996).

No capítulo 1, apresento a avaliação como objeto de estudo, as questões que serão investigadas, bem como sua relevância para a área de educação infantil.

O capítulo 2, ao discutir teoricamente o campo da avaliação, reúne estudos e pesquisas sobre o tema, tanto realizadas na escola, como na educação infantil. Procurando problematizar a área, trago a constituição do campo da avaliação, suas teorias e os instrumentos que têm sido identificados pelos pesquisadores ao se debruçarem na investigação da organização do trabalho pedagógico dentro dos espaços educativos.

A creche investigada, sua estrutura física e humana, bem como os procedimentos metodológicos é apresentada no capítulo 3. Este trata ainda, dos instrumentos de coleta de dados, a forma com que foi conduzida a pesquisa de campo, o percurso que fiz como pesquisadora e a reação dos sujeitos envolvidos, de modo a apresentar o caminho que foi sendo construído.

No capítulo 4, “Encontros e desencontros: o planejamento e avaliação do trabalho pedagógico”, analiso as condições, os espaços, os tempos e as formas como a creche, enquanto espaço educativo e suas profissionais - professoras e monitoras - conduziram o planejamento do trabalho e sua avaliação. Percebi um desencontro entre estas profissionais devido à falta de um trabalho efetivamente coletivo.

No capítulo 5, discuto o trabalho das professoras e monitoras, ainda buscando compreender como o planejamento e a avaliação são elaboradas. Os dados revelaram uma forte divisão do trabalho entre as professoras e monitoras, e como conseqüência, uma hierarquização entre estas funções bem como conflitos e uma improvisação do trabalho pedagógico. A hierarquia construída demarca os papéis de cada profissional e as relações de poder, ficando

evidente que este é reservado para quem “planeja” o trabalho – a professora, enquanto que a execução fica a cargo da monitora.

O capítulo 6 descreve e discute a organização de trabalho nas turmas acompanhadas e a avaliação presente. Divido esta análise em dois momentos: no primeiro descrevo as práticas pedagógicas conduzidas nos agrupamentos IA e IB e, no segundo, nos agrupamentos IIB e IIC. Destaco episódios que revelam a construção do conhecimento e as experiências vividas nas quatro turmas, como forma de revelar como a avaliação se constituía durante as relações diárias.

Em, “A avaliação nos agrupamentos: como ela se manifesta?” – capítulo 7 - apresento e analiso as diferentes formas de avaliação presentes na creche e sua frequência. Num primeiro momento, faço uma divisão por turma, de modo a indicar como a avaliação se manifestava desde o agrupamento I até o II e, em seguida, reúno os dados de todas as turmas para indicar as formas de avaliação mais frequentes neste espaço educativo.

O capítulo 8, “Rituais e movimentos de rupturas”, analisa as experiências oportunizadas às crianças que se assemelham a rituais, forma de organização do trabalho pedagógico que coage e disciplina as crianças. Ainda, revela um desencontro entre a lógica da instituição e da infância. Em contraposição, verifica-se um movimento de transgressão por parte das crianças a esta lógica e também no discurso de algumas professoras e monitoras, indícios que revelam sinais de reflexão e possibilidades de mudanças.

No capítulo 9, denominado “Avaliação na educação infantil: da creche à pré-escola”, procuro retomar os dados investigados no mestrado para poder sinalizar como a avaliação é construída, desde a creche até a pré-escola, tentando pontuar seu percurso e os significados que têm assumido na educação infantil, bem como o projeto educativo que se consolida.

Finalizando a tese, faço um ensaio apresentando alguns caminhos como contraponto à realidade observada, como: o trabalho coletivo, a elaboração de um projeto político-pedagógico que respeite o tempo da infância, a avaliação como ferramenta de análise do contexto educativo, a documentação pedagógica, enfim, parâmetros para se construir uma educação da infância de qualidade, o qual denominei: “Diretrizes para a construção de uma pedagogia da educação infantil”.

INTRODUÇÃO: CRECHE: DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO?

A preocupação com a infância não é algo recente na história. De acordo com Rosemberg (1995), desde o século XVIII, as sociedades já recorriam a formas alternativas e complementares à família para a criação de seus filhos através das salas de asilo, creches, enfim, de instituições que receberam várias denominações ao longo do tempo. Nesse momento, a educação das crianças pequenas deixa de ser apenas preocupação do espaço privado, do contexto doméstico e passa a ser também, do público. No Brasil, verifica-se que essa iniciativa tem uma história de pouco mais de cem anos; foi só a partir do final do século XIX, que foram criados espaços educativos para as crianças de 0 a 6 anos. Ainda, somente nas últimas décadas é que houve um aumento significativo destes espaços, devido a vários fatores: modificações nas relações de gênero e na concepção da criança pequena e o reconhecimento da educação como um direito da criança nos seus primeiros anos de vida.

As modificações nas relações de gênero dizem respeito à liberação da mulher, ou seja, sua inserção e participação no mercado de trabalho. Com este novo papel da mulher na sociedade, a família acaba compartilhando a educação de seus filhos. Assim, “a história da creche liga-se à modificações no papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos.” (OLIVEIRA, 1987, p. 2).

Neste contexto, Kuhlmann Jr. (1991), nos mostra que inicialmente as creches foram criadas para atender os interesses das mães, já que necessitavam dividir a tarefa da educação de seus filhos com outras instituições devido à sua inserção no mercado de trabalho. A conquista desses equipamentos partiu de manifestações e reivindicações por parte dos movimentos sociais e das feministas.

Faria (2005) ao se referir a este momento de luta mostra que a creche foi uma conquista para as mulheres que desejavam, além da maternidade, o direito de viverem outras experiências. Nas palavras destas mulheres a creche era vista como um local que favoreceria a concretização destes desejos: “É a creche que vai me garantir o direito de ser mãe, trabalhar, estudar e namorar”. (p. 132). Se para a mulher a creche representava estas possibilidades, para a criança era um local que promovia o convívio das diferenças, tanto em relação a seus pares, quanto em relação aos adultos.

Além das mudanças nas relações e nos papéis assumidos por homens e mulheres, a creche passa a ser vista como um lugar que poderá proporcionar à criança experiências diversas e significativas para o seu crescimento.

Uma movimentação importante em torno da pequena infância, de suas necessidades educativas e de suas competências, pode também ser observada nesta segunda metade do século XX, que justificaria mesmo por parte de famílias, cujas mães não trabalham fora, a procura de outras instituições para enriquecer a socialização do filho [...]. (ROSEMBERG, 1995, p. 170).

A despeito de estes fatores terem representado importante impulso na expansão das creches e pré-escolas, verifica-se que nas últimas décadas do final do século XX, a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito das crianças pequenas. Este direito foi consolidado com a Constituição de 1988, com o Estatuto da criança e do adolescente (1990) e com a LDB (1996). De acordo com Arroyo (1995, p.19): “[...] a infância cresceu como sujeito de direitos”.

As crianças brasileiras tiveram o direito à educação garantido pelo Estado. O artigo 208 da Constituição Brasileira afirma: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (inciso IV). (BRASIL, 1988, p. 38).

Depois, em 1996, com a LDB, a educação infantil, compreendida como o atendimento às crianças em creches (de 0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 6 anos de idade) passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. O artigo 29 regulamenta:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Apesar deste avanço na legislação, na prática a concretização destes direitos ainda não está garantida para todas as crianças, como diz Arelaro (2005, p. 24):

[...] apesar de hoje a educação de 0 a 6 anos ser considerada “direito da criança”, existe número significativo de municípios no Brasil que ainda não oferece - diretamente ou por meio de convênios – nenhuma vaga para essa faixa etária. E essa organização é atípica quando se compara, historicamente, a proposta brasileira com a de outros países no mundo, em particular os do Ocidente.

Esta situação é consequência da falta de políticas públicas para as crianças pequenas. A mesma autora, acrescenta:

É verdade que a própria Constituição Federal, ao afirmar o direito das crianças pequenas à educação, não previu, de forma objetiva, com quais recursos (nem quem os promoveria) iria ser viabilizada tão digna expansão de atendimento. Tampouco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96) o fez. (ARELARO, 2005, p. 40).

Nesta mesma direção, Barbosa (2000, p. 6-7) ao discutir em sua tese de doutorado a rotina como categoria pedagógica na educação infantil, aponta a conquista legal desta área, ao mesmo tempo em que denuncia a falta de investimentos neste momento da educação. Em suas palavras:

Nos últimos anos, o mesmo governo que apoiou a aprovação da lei, e que a divulga vem, contraditoriamente, criando políticas de financiamento da educação que não favorecem a ampliação e a qualificação da educação infantil, sendo esta secundarizada nos investimentos das verbas públicas. Poderíamos citar, por exemplo, a ausência da educação infantil nas verbas do Fundo Nacional para a Educação e também as políticas de formação docente que, apesar de afirmarem visar ao educador infantil, enfatizam a formação do educador do ensino fundamental.

Este impasse tem sido colocado na agenda de discussão do governo, ou seja, a questão do financiamento da educação infantil. Quem pagará a conta? Qual será a quantia destinada à educação das crianças de 0 a 6 anos?

São questões que estão sendo debatidas e que culminaram na aprovação de algumas políticas públicas: o FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica), contemplando a educação infantil e o ensino médio, além do ensino fundamental e o ensino obrigatório de 9 anos, com o ingresso da criança de 6 anos na escola, ambas implementadas no ano de 2006. Estas políticas

exigirão debates em torno das práticas educativas para as crianças de 6 anos, da formação de professores, das concepções de infância e da educação das crianças de 0 a 10 anos, como nova referência.

Não trabalharei com estas temáticas. No entanto, esta tese está sendo construída neste momento histórico, momento de mudanças na política educacional, assim, faz-se necessário sinalizá-lo.

A educação infantil é complementar à educação da família e uma opção da mesma; um direito da criança e, portanto, não se constitui como um momento obrigatório e como um pré-requisito para o seu ingresso à escola. Também não significa que o fato de a educação infantil fazer parte da educação básica, deverá antecipar o modelo escolar. “Educação infantil não é ensino infantil”. (FARIA, 2005, p. 137).

Este estudo de doutorado parte da premissa de que a creche é um espaço educativo não-escolar, de construção das culturas infantis. Um espaço que deve ser diferente da escola, porque não se destina ao aluno, mas à criança, que não trabalha o conhecimento de maneira fragmentada através da aula, mas que privilegia o corpo e a mente de modo indissociável e as diferentes linguagens da criança. Diferente da casa, porque a criança convive num espaço coletivo e com adultos que são profissionais da educação, diferentes de seus parentes e familiares, além de viver experiências que não seriam possíveis dentro do âmbito privado. Diferente do hospital, porque a produção infantil é construída com diversos elementos: água, areia, argila, tinta, enfim, a “sujeira” está presente.

A creche pode ser entendida como um espaço que deve garantir os direitos das crianças, o direito à infância. Nas palavras da monitora MA¹ do agrupamento IB, ela tem a seguinte importância na vida da criança.

Então as crianças vêm para a creche, e sempre tem coisa nova que elas ensinam, que elas falam, que elas contam dos amigos, que fizeram, que possibilita brincadeiras, coisas que fazem a infância ser infância. Por isso que eu acho que a creche tem esse papel porque a gente não tem muito mais na casa, no apartamento, né? [...] Eu acho que aqui tem que possibilitar essas coisas. A convivência, o brincar, o criar, sei lá, você poder curtir essa infância, lembrar dos passeios, das coisas que aconteceram de uma forma assim bem gostosa [...].

¹ Todas as monitoras foram identificadas pelas primeiras letras do nome.

Partindo da fala da monitora MA, a creche é um espaço de convivência, de brincar, de criar, de curtir a infância. “Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica“. (KUHLMANN JR., 1999, p. 57). Espaço que deve ter outros parâmetros e outra ordem, devendo construir a autonomia, a coletividade, a solidariedade, a inclusão, a cidadania, que tenha um projeto educativo com esses princípios.

1 A AVALIAÇÃO NA CRECHE COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A discussão sobre a avaliação na organização do trabalho pedagógico da creche é o desafio desta tese.

Desafio porque a compreensão do modo como às formas de avaliação são construídas neste espaço educativo não é uma tarefa simples, uma vez que os estudos sobre avaliação no Brasil, na sua maioria, destacam a escola como campo de análise. Além disso, analisar as práticas de avaliação exige do pesquisador um acompanhamento sistemático do cotidiano, um olhar bastante atento, ou seja, um contato direto com o objeto de investigação (Ludke, 1986).

Acrescentaria que este olhar deve ser muito mais atento quando se trata da educação infantil, já que neste momento as crianças não são ou não deveriam ser avaliadas de maneira formal como na escola, pois ainda não lêem e não escrevem. Também, não há uma atribuição de notas e conceitos às crianças como é previsto no ensino fundamental; a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, é uma opção da família e, portanto, não se constitui como um momento obrigatório, de acordo com as diretrizes gerais da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994).

Apesar disso, este estudo parte do pressuposto que a avaliação está implícita em todos os momentos do cotidiano e nas ações educativas, e na medida em que ela não é neutra, mas carregada de intencionalidades, faz-se necessário investigar e analisar os significados que assume na educação das crianças de 0 a 3 anos. Dessa maneira, o ato de avaliar revela o projeto educativo que está sendo construído: “[...] Quem quer que seja que avalie revela o seu projecto...ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição”. (MEIRIEU, 1994, 13).

Sabe-se que a educação influencia a sociedade e ao mesmo tempo, é influenciada por ela. Assumindo esta referência, esta pesquisa, ao promover o debate sobre a avaliação, apontará as relações entre a sociedade e a organização do trabalho pedagógico da creche, já que a educação tem estreita relação com a maneira da sociedade se organizar; portanto, compreendê-la no âmbito das relações sociais é fundamental, já que é nesse embate que a realidade se constrói.

Dayrell (1996, p. 137) ao estudar a escola, identificou que o espaço escolar se constitui a partir de duas dimensões contraditórias.

[...] Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. [...] o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva.

Quando pensamos na avaliação dentro de contextos educativos para crianças de 0 a 3 anos, estas dimensões também se confirmam, uma vez que a creche é um espaço tão quanto à escola, de reprodução e construção, ou melhor, de contradições, onde o “velho” convive com o “novo”. Articulado a este debate, não se pode ignorar que as concepções de educação infantil, de criança e infância presentes na nossa sociedade, podem influenciar as práticas educativas na creche e sua avaliação; portanto, considerar estes elementos na construção da análise, é fundamental.

Ao investigar a avaliação na creche, partimos da perspectiva que este espaço é educativo. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), vários estudos ao pesquisarem a história da educação infantil e sua origem, situaram-na a partir de uma visão linear e polarizada, na qual a creche se constituiria dentro de um campo eminentemente assistencial, enquanto que a pré-escola, educacional; entretanto, o autor faz uma crítica a esta leitura dicotomizada e apresenta uma outra visão.

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JR., 2001, p. 182).

Esta afirmação significa que toda assistência é uma forma de educação e por isso a creche não é um espaço neutro e, como um espaço educativo, assume uma programação, um conjunto de práticas que educam as crianças. De acordo com Bondioli (2004a, p. 22):

[...] Partimos da hipótese de que a adaptação de uma criança a um contexto educativo é um processo de aprendizagem que relaciona regras de comportamento, bien-faire, savoir-faire, modalidades de interação e relação com

diversas figuras, condutas apropriadas aos papéis, e que essa aprendizagem é profundamente influenciada pelas situações que a criança vivencia cotidianamente, ainda que essas situações não estejam sob o controle direto dos agentes educativos.

Será a partir deste olhar que a avaliação na creche será investigada, articulada ao trabalho pedagógico. Para exemplificar o significado sobre o trabalho pedagógico, tomo como referência a definição elaborada por Villas Boas (2004, p.183) quando afirma:

A expressão *trabalho pedagógico* comporta dois significados. O primeiro se refere ao trabalho realizado por toda a escola [...] Em sentido restrito, o trabalho pedagógico resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e em outros espaços. Neste caso, é o trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos, composto por tarefas docentes e discentes.

A autora, por se referir à escola, usa termos como aluno e sala de aula. Entretanto, como a creche é um espaço educativo não-escolar, os termos serão outros: criança e sala, porém o sentido pode ser considerado, na medida em que, ao investigar a avaliação como um dos elementos do trabalho pedagógico, estou entendendo o trabalho que ocorre na instituição e na interação entre as professoras, monitoras e as crianças, em todos os espaços da creche. É neste aspecto que compartilhamos.

Buscando maiores informações sobre a área da Educação Infantil e sobre os trabalhos produzidos nos últimos anos, tomei como referência os estudos de Rocha (1999) e Strenzel (2000) por fazerem um estado da arte na área, mapeando a trajetória da produção científica em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos. Estas pesquisas trazem grande contribuição, no momento em que apontam as principais preocupações que nortearam os trabalhos produzidos, proporcionando a investigação de novos aspectos e desafios que não foram explorados e sistematizados.

Rocha (1999, p.64) ao se debruçar sobre os trabalhos apresentados nos principais congressos científicos na área de Ciências Humanas e Sociais (ANPED, SBPC, ANPOCS, ANPUH, SBP) no período de 1990 a 1996 destaca que “[...] a predominância que os estudos da educação brasileira dão à escola, indica a necessidade de enfatizar os contextos não escolares, neste caso, a educação infantil”.

A mesma autora (op.cit.) ao construir um banco de dados com os títulos dos trabalhos e algumas características dos mesmos, revela os temas mais pesquisados. Observando a produção na área de avaliação, encontrei na ANPED, quatro trabalhos, o primeiro em 1991, faz menção à avaliação na pré-escola, o segundo e terceiro em 1994, sendo que o segundo diz respeito à avaliação da qualidade de instituições (creches e pré-escolas) no Rio Grande do Sul e o terceiro destaca a avaliação do ensino naturalístico. O quarto, em 1995, se refere à avaliação infantil. Na ANPOCS, na ANPUH e na SBP, não foram encontrados trabalhos com o tema e na SBPC, um na área de sociologia sobre a avaliação das condições sócio-econômicas das crianças de uma creche de Pernambuco (1995), outro na medicina sobre avaliação antropométrica (1996) e um na educação, a respeito dos relatórios de avaliação das Emeis de São Paulo (1996).

Isto significa que a avaliação na educação das crianças pequenas é um tema pouco investigado e quando se trata da avaliação na creche, não há trabalhos de pesquisa que destacam este espaço educativo, o que revela a necessidade de estudos nesta área.

Ao investigar a produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 1983 a 1988, Strenzel (2000) identificou um total de 387 trabalhos em relação à área de Educação Infantil, sendo que 348 eram dissertações de Mestrado e 39 teses de Doutorado. Ainda, destas 387 pesquisas, foi observado que:

[...] 253 (65,3%) estudaram sobre as crianças maiores de 4 anos em pré-escolas, 95 (24,5%) delas destinaram suas investigações para o ciclo completo da Educação Infantil, 15 (3,8%) estudaram sobre as crianças menores de 3 anos nas creches. As demais pesquisas (6,4%) destinaram suas investigações à infância de uma forma genérica. (STRENZEL, 2000, p. 44).

Dessa maneira, a autora concluiu que a pré-escola foi o momento mais contemplado nos estudos nas duas décadas pesquisadas. Já a creche, teve um número bastante reduzido de pesquisas. Buscando no banco de dados (STRENZEL, 2000) trabalhos de pesquisa sobre avaliação, localizei duas dissertações e uma tese. As dissertações referem-se à avaliação de bebês em creche e a avaliação da escrita de crianças pré-escolares. A tese identifica o estudo usando o termo *medida*. Isto significa que há um campo grande de investigação e de aprofundamento dos estudos que foram iniciados nas dissertações e teses.

Assim, um estudo que se propõe a investigar e compreender como a avaliação se constrói

e é praticada no dia-a-dia durante as experiências vividas pelas crianças de 0 a 3 anos em espaços coletivos, como a creche, pode trazer significativas revelações e contribuições para pesquisas futuras no campo da avaliação e para a área da educação infantil.

Considerando o objetivo traçado acima, a pesquisa se baseará nos seguintes questionamentos:

Como está organizado o trabalho pedagógico na creche? Como a avaliação se insere nesse trabalho? Quais os instrumentos de avaliação praticados nesse momento da educação? Que concepções de mundo, de educação, de criança estão por trás do trabalho realizado na creche? A partir disso, como a avaliação é construída e vivida diariamente pelas crianças e adultos (professoras e monitoras)²? Como a criança está sendo educada? Quais as funções que a avaliação cumpre nesse momento da vida da criança?

Discutir estas questões a partir da realidade concreta da creche é a proposta desta pesquisa.

² As palavras professora e monitora serão usadas no feminino devido à predominância de mulheres na área e na rede pesquisada.

2 A AVALIAÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O QUE PRATICAMOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O debate sobre a avaliação na educação infantil foi iniciado durante a minha pesquisa de mestrado (GODOI, 2000), quando então, investiguei como a avaliação era praticada na pré-escola, mais especificamente no pré, já que a LDB/96 assegura que neste momento da educação, a avaliação deve ter um sentido de acompanhamento do processo de crescimento da criança, sem o objetivo de promoção ou retenção para o Ensino Fundamental.

Em contrapartida, algumas pesquisas (BARRETO, 1995; ROSEMBERG, 1991 e 1996; HOFFMANN, 1996), apontavam a existência de um número significativo de crianças fora da idade pré-escolar, ou seja, acima de 6 anos e onze meses, freqüentando salas de pré-escola, além de indicarem a ocorrência de uma avaliação classificatória e seletiva já na educação infantil.

A pesquisa revelou que o trabalho pedagógico realizado no pré incorporava elementos da organização do trabalho praticada no Ensino Fundamental, entre eles, uma avaliação classificatória; que se apresentava como um instrumento de controle do comportamento, das atitudes e valores das crianças, de maneira bastante intensa e informal durante a produção de conhecimentos naquele ambiente. (GODOI, 2000).

No momento em que a educação infantil incorpora o modelo de trabalho do Ensino Fundamental, compromete a qualidade da educação das crianças pequenas; que de maneira antecipada e precoce são direcionadas a realizarem atividades escolares, desrespeitando seus direitos que não são reconhecidos e viabilizados, como por exemplo, o direito à brincadeira, que segundo a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 18), “[...] o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender [...]”; e por isso, deve ser uma ação dentro das diretrizes pedagógicas neste momento da educação.

Considerando este meu estudo anterior, esta tese de doutorado parte do pressuposto que a avaliação se faz presente em todos os contextos educativos e por isso, a creche não estaria isenta desta prática. A avaliação como um dos elementos que compõe o trabalho pedagógico pode assumir diversas formas, funções e, compreendê-las, é o objetivo desta pesquisa.

A partir da experiência vivida no mestrado e depois, como professora em um CEMEI da Rede Municipal de Campinas, durante um ano e meio, algumas inquietações foram surgindo no que dizia respeito às formas de avaliação que eram praticadas pelas professoras e monitoras em relação às crianças.

Observava que naquele momento da educação, mesmo distante do Ensino Fundamental, já era forte um modelo de trabalho escolar, ou seja, os momentos do dia (entrada, refeições, descanso, higiene, parque, sala, entre outros) eram conduzidos de maneira rígida, com muitas regras a serem seguidas pelas crianças, que desde cedo eram educadas dentro de uma organização de trabalho imposta pelo adulto e centrada nele. Os interesses, curiosidades, desejos e sentimentos das mesmas não eram considerados, ou seja, não era previsto espaço para que elas fizessem escolhas, para o imprevisto; ao contrário, tinham que seguir e se enquadrar às regras que lhe eram colocadas. A tentativa de romper a norma causava certo desconforto às professoras e monitoras, que acabavam, utilizando-se de alguns artifícios, como: ameaças, humilhações e punições para controlarem tal comportamento.

Além destas práticas presentes no dia-a-dia, também vivi como professora a experiência de ter que preencher uma ficha de avaliação sobre as crianças no final do ano. Tal instrumento foi apresentado como uma atividade que deveria ser cumprida, no entanto, sem discussões sobre o assunto, esta prática acabou resultando em um trabalho burocrático e sem sentido naquele momento. Estes fatos são reveladores da presença de mecanismos de avaliação presentes na creche.

A opção por destacar este contexto educativo para ser investigado, além das evidências mencionadas, deve-se ao fato de que a creche se constitui como o primeiro local público e coletivo que a criança tem acesso, iniciando-se a partir dos seus primeiros meses de vida. Nesse sentido, sua educação se constrói a partir das experiências e convivências que se estabelecem neste espaço educativo e que são influenciadas pelas concepções de mundo, de educação, de criança e infância praticadas dentro do mesmo. É nesse contexto que a criança se educa, e já nesse momento a avaliação se faz presente e assume determinadas formas na condução deste percurso.

Sobre estas formas ou práticas, as pesquisas brasileiras que se debruçaram sobre o tema, na sua maioria, foram realizadas na escola; no entanto, parto destes estudos, os quais são referências importantes na área. Embora os referidos estudos não tenham pesquisado instituições de educação infantil, apresentam contribuições significativas, no momento em que, ao discutirem a lógica de funcionamento da escola e sua avaliação; revelam mecanismos que podem ser compatíveis com os espaços de educação não-escolares, na medida em que, tanto a escola como a creche são instituições públicas e coletivas e da mesma forma educam não operando no vácuo,

mas dentro de uma sociedade.

Para a construção desta tese compartilho dos estudos que fizeram a relação entre a sociedade e a escola (ENGUIITA, 1989; FREITAS, 1995; MCLAREN, 1991, entre outros), uma vez que a creche não é isolada e, portanto, como a escola estabelece trocas com a sociedade, pode incorporar seus valores burgueses, como a competição, o consumo, o individualismo, a exclusão e a submissão.

Os estudos de Freitas (1995) ao investigarem a avaliação na escola verificaram que ela assume diversas formas sendo a mais conhecida a avaliação instrucional; que está relacionada ao domínio de conhecimentos. As outras são: a avaliação disciplinar; relacionada ao comportamento, que se caracteriza pelo controle e pela manutenção da ordem e a avaliação de valores e atitudes, que consiste na exposição pública da criança, ou seja, comentários do professor relacionados à postura e valores da mesma. Este conjunto de aspectos foi denominado pelo autor de *tripé avaliativo*.

Além destas dimensões, a avaliação aparece em dois planos: de maneira formal e informal. Outros estudos também confirmaram esta ocorrência (PINTO, 1994, FREITAS, 1995; GODOI, 1997; BERTAGNA, 1997 e 2003). Para discutir estes conceitos Pinto (1994, p. 23), na sua dissertação de mestrado, construiu a seguinte definição:

A avaliação formal se caracteriza através de provas escritas ou orais, exercícios escritos ou orais, testes, questões, trabalhos de pesquisa, tarefas de casa, ou seja, todas as formas previstas de avaliação regulamentada pela escola e pelo planejamento escolar. Nestas situações ou avaliações, o aluno tem conhecimento de que está sendo avaliado e deve saber as regras de como se efetuam estas avaliações e seu funcionamento.

A avaliação informal são avaliações que o professor faz em sala de aula e que os alunos desconhecem ou não conhecem totalmente, embora implícitas ou encobertas, consideradas regras do jogo ensino-aprendizagem: observações feitas pelo professor das atividades, do comportamento dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele, imagens e explicações que o professor tem sobre seus alunos.

A avaliação informal ocorre através dos julgamentos e juízos de valor da sociedade burguesa que de uma forma subjetiva, acaba interferindo nas relações construídas nos espaços educativos, até mesmo determinando os rumos escolares e a própria posição dos indivíduos na sociedade.

Segundo Enguita (1989, p. 203), “A avaliação educacional é, de fato, um mecanismo onipresente na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal ou informalmente [...]”.

No plano da informalidade, Freitas (2003a, p. 43-44) afirma que:

[...] estão os “juízos de valor”, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros.

Podemos verificar que estas práticas de avaliação respondem a um modelo de sociedade, sendo os espaços educativos um veículo que pode favorecer sua concretização.

[...] quando se fala em avaliação educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a idéia de medida pontual. Não sem razão, visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante [...]. (GATTI, 2002, p. 17).

Quando pensamos na educação infantil, é importante destacar que apesar das diretrizes legais, LDB (1996) impedirem que a avaliação tenha um caráter seletivo, ou seja, de aprovação ou retenção da criança, isso não significa e não garante a inexistência de práticas avaliativas classificatórias e excludentes já presentes neste momento da educação. De acordo com o Artigo 31, a avaliação na educação infantil, apresenta-se com a seguinte orientação: "Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996, p.16).

Entretanto, buscando referências de pesquisas brasileiras sobre a educação infantil e a avaliação, encontram-se os estudos de Hoffmann (1996) que revelam a existência de diversos instrumentos de avaliação tanto em pré-escolas, como em creches: fichas, pareceres, diários descritivos, onde o sujeito a ser avaliado é a criança, ou seja, ela é o alvo do ato avaliativo. É sobre ela, sobre suas habilidades e capacidades que as professoras fazem suas observações e anotações, muitas vezes, sem levar em consideração o contexto educativo. Parece que há uma necessidade de se formalizar o processo de avaliação nesses moldes, como se, através destes documentos, o trabalho pedagógico ganhasse maior credibilidade e com isso pudéssemos garantir

a tão desejada qualidade na educação das crianças de 0 a 6 anos.

O modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais freqüente na pré-escola) os "comportamentos que a criança apresentou", utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco e; outras. (HOFFMANN, 1996, p.12).

Hoffmann (1996, p. 12) acrescenta: “Em muitas instituições, a prática avaliativa se reduz ao preenchimento dessas fichas de comportamento ou elaboração de pareceres descritivos padronizados [...]”. Além disso, o cotidiano, a prática educativa e o projeto pedagógico não são considerados, reduzindo o processo de avaliação a um mero registro da criança de forma descontextualizada, acarretando, muitas vezes, em práticas classificatórias, comparativas e excludentes.

Ávila (2002) ao pesquisar as práticas educativas das professoras de um CEMEI da Rede Municipal de Campinas, durante seu trabalho de mestrado, constatou o uso de fichas de avaliação como um instrumento para o acompanhamento da criança. Este fato revela que este recurso é usado nas instituições educativas, quando para elas, definir itens e critérios *a priori* e depois julgar a criança seguindo estes parâmetros significa que estão observando e acompanhando seu crescimento.

Dias (2005) ao pesquisar as brincadeiras das crianças de 0 a 3 anos em uma instituição pública e outra privada, na cidade de Campinas, identificou o uso de fichas de avaliação na creche privada, como uma prática utilizada pelas professoras para o registro do desenvolvimento da criança e também como meio de divulgação para suas famílias. Analisando este instrumento, faz a seguinte afirmação.

A idéia que a ficha de avaliação adotada pela instituição traduz é a de que as dimensões humanas são independentes entre si, podendo, assim, ser isoladas. Tem-se a impressão de que as diferentes dimensões das crianças sejam colocadas como investimentos bancários independentes, sendo possível, a partir de uma avaliação quantitativa, proceder a reinvestimentos e “correções”. (DIAS, 2005, p. 81).

Além deste instrumento bastante utilizado na avaliação das crianças pequenas, verifica-se a existência de outras formas de registro também com um forte caráter de julgamento. “[...] Pareceres descritivos seguem roteiros atrelados à rotina dos professores, que dão o seu "parecer" sobre o comportamento das crianças nas diversas atividades e momentos da rotina”. (HOFFMANN, 1996, p. 26). Como exemplo deste tipo de registro a autora destaca e apresenta o seguinte parecer elaborado por uma professora a respeito de uma criança de 3 anos e meio:

Mário se mostra dispersivo, desatento. É muito agitado, desrespeitando as minhas ordens e agredindo os colegas. Às vezes é agressivo [...], levando para casa uma imagem distorcida do seu comportamento na sala de aula. (HOFFMANN, 1996, p. 26).

Da maneira como o registro foi elaborado, percebe-se que ele também pode ser usado como uma forma de avaliação classificatória.

Estas formas de avaliação evidenciam que a observação sobre a criança está baseada em aspectos relacionados ao seu comportamento, postura e atitudes, de uma maneira negativa. Sobre este fato Freitas (2002, p. 314) ao discutir a lógica da avaliação e as suas faces encontradas na escola, faz a seguinte observação.

[...] a avaliação, não está referida apenas à aprendizagem do conteúdo das disciplinas, mas é um potente instrumento de controle da sala de aula, tanto no que diz respeito ao comportamento (disciplina e motivação) como no que diz respeito à conformação de valores e atitudes.

Embora o autor tenha observado e acompanhado em seus estudos a sistemática de avaliação em instituições escolares, as evidências encontradas nos instrumentos de avaliação (fichas e pareceres) utilizados na educação infantil, também revelam uma tendência em se privilegiar aspectos referentes ao comportamento, atitudes e valores. Podemos dizer que a educação infantil não está isenta deste olhar, pois a incorporação do modelo escolar na sua organização, bem como a antecipação do modelo de avaliação praticado com as crianças maiores, são práticas evidenciadas. Esta forma de pensar o trabalho é apresentada no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL,1998), primeiro documento curricular nacional para a educação das crianças de 0 a 6 anos.

Cerisara (1999), ao discutir a versão preliminar deste documento e trazer para o centro do debate a análise de vários pareceristas, aponta que esta proposta acaba antecipando o modelo escolar e o ensino. Sobre esse fato, a autora traz a seguinte observação escrita em um dos pareceres:

O aspecto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas com relação ao RCNEI foi o de que a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino. (CERISARA, 1999, p. 28).

Esta tendência, além de ser identificada em documento oficial do MEC, como proposta para a educação das crianças pequenas, na prática vários pesquisadores (WAJSKOP, 1990; ARROYO, 1995; BARRETO, 1995; GODOI, 2000) também a tem identificado.

Durante a pesquisa de mestrado (GODOI, 2000), ao estudar a avaliação na pré-escola, observei através do planejamento e da prática da professora, que o trabalho focalizava a aprendizagem de conteúdos escolares, ou seja, nesse momento, já era evidente uma preocupação com a iniciação e a preparação da criança para seu ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental. Esse trabalho era realizado através de exercícios em folhas ou no caderno e contemplavam determinados conhecimentos como: letras, palavras, números, contas, enfim, conhecimentos que fazem parte do currículo de outro nível escolar.

Além desta forma de trabalho também foi observada a ocorrência de uma avaliação muito freqüente no plano informal, que acabava julgando e classificando as crianças e revelando, já na educação infantil, a presença de uma avaliação desta natureza.

Assim, tanto na educação das crianças pequenas como na escola, a avaliação pode assumir várias formas. A presença da avaliação informal na educação infantil também é ressaltada por outros autores.

Mas há outro tipo de avaliação muito freqüente na educação infantil e nos anos iniciais da educação fundamental: é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar. Trata-se da chamada avaliação informal. (VILLAS BOAS, 2004, p. 22).

Outros estudos na área da educação infantil também identificaram a presença de uma avaliação subjetiva, porém presente nas práticas de trabalho das professoras, a partir de uma imagem de criança que é construída de forma abstrata.

Fleury (1995) ao estudar as representações que as professoras de pré-escola faziam das crianças e sua interferência na prática pedagógica, verificou que a imagem construída por elas era de uma criança abstrata, idealizada e que apresentava características de um modelo homogêneo, modelo este muito próximo ao das classes média e alta. A autora relata que o discurso das professoras apresentava um conceito de criança, porém suas atitudes não correspondiam às imagens construídas. Nas palavras da autora:

A maior parte das professoras demonstrou, em suas falas, mais elementos que tendem para a dimensão romantizada: apontaram para a criança somente adjetivos bons, indicando pureza, meiguice, inocência etc. Contraditoriamente, as atitudes das professoras observadas não só nas salas de aula (aspecto formal), como também nas situações informais, são atitudes pedagogizantes, moralistas, normativas. (FLEURY, 1995, p. 146).

O modelo construído pela professora sobre a criança interfere na relação que ambas estabelecem e principalmente, na avaliação que a primeira faz sobre a segunda, já que tem como parâmetro um padrão definido e idealizado que serve de comparação. Esta forma de avaliar não considera as crianças que são diferentes do modelo estabelecido, atuando de maneira excludente com as mesmas.

Outro estudo interessante e que também trabalhou com representações foi realizado por Gonçalves (1995), durante sua dissertação de mestrado. Esta pesquisa procurou compreender as representações a respeito da instituição que freqüentavam crianças pré-escolares de duas turmas, na cidade de Ribeirão Preto.

A partir da pesquisa de campo e do uso de vários instrumentos de coleta de dados, a pesquisadora analisou as representações das crianças e pontuou algumas situações vividas por elas que merecem destaque:

O produto de seus trabalhos é muitas vezes desvalorizado na escola, assim como sua própria capacidade, deixando-nos entrever certo sentimento de inferioridade

nos alunos; existem certas “regras” na escola, tais como o que o aluno não pode fazer - conversar, levantar, brigar, bagunçar, desenhar sem ordem da professora – e o que deve fazer – lição ou o que a professora mandar. Enfim, uma idéia de submissão; a visão do professor sobre o comportamento ideal do aluno difere da visão da criança. Esta precisa saber lidar com estas diferenças para poder sair da escola com a aprovação tanto dos educadores (professor, diretor), como de sua própria família; formas de controle são usadas pelas professoras - castigos, prêmios (notas) e ameaças. (GONÇALVES, 1995, p. 175).

Diante destas situações a pesquisadora observou que havia um movimento de resistência por parte das crianças; no entanto, verificou também uma tendência à obediência e a submissão das mesmas às regras estabelecidas. Nas suas palavras:

Ou eles se adaptam ao esquema imposto, ou são excluídos, ou aprendem a burlá-lo. É aí que a pré-escola ou a creche, particularmente as de periferia, são postas como assumindo uma função de seletividade social. Contudo, os mecanismos como opera esta questão ainda estão por ser discutidos. (GONÇALVES, 1995, p. 160).

Neste sentido, faz-se necessário, de maneira urgente discutir tais mecanismos, como apontado por Gonçalves (1995), que entende ser a avaliação um componente importante dentro deste processo e pouco discutido quando pensamos a educação das crianças nas creches.

Além de estudos brasileiros, o que se tem produzido e divulgado sobre a avaliação na educação infantil?

Fazendo um levantamento bibliográfico referente às obras de outros países traduzidas para o português, encontrei algumas publicações recentes sobre o tema, na maioria do final do século XX e século XXI, com propostas de avaliação para a educação das crianças pequenas com forte olhar psicologizante, quantitativo e classificatório. (PARENTE, 1998; KRECHEVSKY, 2001; BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1999; ROVIRA, PEIX, 2004) localizadas nos seguintes países: Portugal, EUA e Espanha, respectivamente. Esta produção são evidências que nos mostram como a psicologia se faz presente nas discussões sobre avaliação. A partir desta constatação, surge a pergunta: por que será que o campo da avaliação é tão fortemente influenciado por esta área?

Quando olhamos para as práticas avaliativas e os instrumentos de avaliação, identificamos os pressupostos teóricos que sustentam e fundamentam estas práticas e/ou modelos. Estes pressupostos, ao refletirem uma concepção de mundo, de sociedade e de homem, acabam

determinando um tipo de educação, bem como as formas de avaliação presentes nas práticas educativas. Sendo assim, torna-se pertinente fazer uma discussão sobre a constituição do campo da avaliação e suas teorias para entendermos as razões da avaliação se manifestar dessa ou daquela maneira até hoje.

Retomando sua história, os estudos apontam que o ato de avaliar já era utilizado muitos “séculos A.C.” em várias sociedades. Sobrinho (2002, p.18) ao fazer uma retrospectiva sobre o campo da avaliação afirma que:

Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins. Os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense, séculos antes de Cristo. Essas “avaliações” tinham caráter público, porém não as mesmas características dos concursos modernos, que foram aperfeiçoados a partir do momento em que a educação formal começou a se estruturar através da organização de escolas.

Entretanto, a avaliação não era estruturada, ou seja, não era realizada da forma como a conhecemos e a praticamos hoje, de maneira escrita. Foi com a institucionalização da educação, ou melhor, com a criação da escola, que foram criados os testes, as provas, os exames que “[...] trouxeram mais precisão e força operacional ao sistema de medidas e de seleção”. (SOBRINHO, 2002, p.19).

A avaliação, ao assumir esta uma nova forma, passa a idéia de maior rigor e credibilidade, além de ter interferido nas práticas pedagógicas que passaram a ser mais controladoras. Já no final do século XIX e meados do XX, o campo da avaliação sofreu influência da psicologia que começava a se preocupar com os testes de inteligência. Sobre este fato, Sobrinho (2002, p.21), conclui que:

Como a aprendizagem era o principal objeto da psicologia naquele momento, a avaliação, ainda limitada, se dedicava sobretudo a medir os rendimentos individuais através de testes e instrumentos técnicos de quantificação que lhe garantiriam fidelidade e credibilidade, conforme a crença positivista daquela época. O primeiro grande significado de avaliação que se foi consolidando em boa parte do século XX corresponde à idéia de técnica de elaboração de instrumentos para medir, classificar, selecionar quantificar, com credibilidade e fidelidade, os rendimentos escolares dos estudantes individualmente.

Franco (1991, p. 15) ao discutir os pressupostos epistemológicos da avaliação também afirma que a psicologia assumia as discussões na área:

As primeiras discussões sistemáticas sobre a avaliação educacional chegaram até nós via psicologia da educação, em sua vertente dedicada à psicometria, numa época em que nos primeiros laboratórios de psicologia experimental, criados na Alemanha, a própria psicologia começava a ganhar condição de ciência.

Ainda de acordo com seus estudos afirma:

[...] nos laboratórios e nos institutos de psicologia, instalavam-se os grandes marcos teóricos do individualismo/liberalismo (ao supor igualdade natural entre os seres humanos), do “cientificismo” (ao supor experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade) e da planificação (ao supor controle, manipulação e previsão, em que o que se colocava como útil era saber para prever). (FRANCO, 1991, p. 17).

Como consequência deste olhar em relação à ciência, os estudos para a criação de “[...] instrumentos, escalas de atitudes, categorias para análise de conteúdos, manuais de instruções, etc...” (FRANCO, 1991, p.18) intensificam-se através de cursos de treinamento para os professores poderem adquirir habilidades dentro desta visão e serem profissionais competentes.

Neste momento, a objetividade era valorizada e isto significava que o conhecimento científico deveria ser observado, medido e quantificado.

A partir da década de 1930, o foco da avaliação passa a destacar programas e currículos e neste sentido, começam a vigorar as propostas de educação por objetivos, referencial este trazido por Tyler. De acordo com Sobrinho (2002) a idéia que se estabelecia era que o aluno deveria, de forma individual ou coletiva, cumprir os objetivos fixados pelos programas escolares e demonstrar resultados.

Segundo Sousa S. (1991), os estudos sobre avaliação no Brasil tiveram grande influência de um movimento norte-americano nas duas primeiras décadas deste século, que destacava a mensuração do comportamento humano. Assim: “Na rápida incursão feita sobre a teoria divulgada no Brasil evidenciou-se a tendência de valorizar a dimensão tecnológica da avaliação”. (SOUSA S., 1991, p.45).

Foi a partir da década de 1960 que os aspectos qualitativos começaram a ganhar força e o

campo passou a dialogar com outras áreas. Neste sentido, pode-se considerar que este sofre uma transformação.

A avaliação deixou de ser matéria de especialista em testes, medidas e currículos, originário sobretudo da psicologia, e passou a acolher em seu âmbito, muitas vezes em difícil convivência e concorrência, sociólogos, antropólogos, filósofos, administradores, economistas, que trouxeram ao campo os conhecimentos, metodologias e contradições de suas respectivas áreas. (SOBRINHO, 2002, p. 23).

No entanto, foi em meados dos anos 70 e início dos 80 que a avaliação se abre para novas abordagens, principalmente de caráter mais qualitativo e democrático, trazendo para o campo a superação da dimensão técnica e o reconhecimento do sentido político e social, além de sua estreita relação de poder.

A intenção deste novo debate era promover uma redefinição da avaliação, trazendo a dimensão histórica em sua análise, “Para recuperar a explicação da realidade em sua totalidade contraditória e romper com as análises micro, psicopedagógicas e psicologizantes [...]”. (FRANCO, 1991, p.21).

A partir da década de 80, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), o debate sobre qualidade começa a emergir e ser bastante difundido para a educação da primeira infância, quando esta questão se torna bastante forte nos meios empresariais e nos serviços públicos. Desejava-se garantir a mensuração, a quantificação e a objetividade das creches. O autor destaca que o termo *qualidade* foi construído socialmente e neste sentido é carregado de significados, portanto, definir qual a qualidade que desejamos para a educação é uma questão que deve ser discutida.

O autor ressalta ainda que o discurso para a educação das crianças pequenas pode ser compreendido “em relação à busca modernista pela ordem e à certeza fundamentadas na objetividade e na quantificação” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 121), que faz parte de um movimento mais amplo sustentado pela lógica do mercado, cujo objetivo é o resultado, o sucesso e a satisfação do cliente. Aliado a este discurso, a avaliação é usada como um instrumento de verificação e de prestação de contas, assumindo uma forma de medida e de controle, “[...] baseada no rigor, na objetividade e na imparcialidade [...]”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 125), de maneira a eliminar qualquer tipo de subjetividade.

Esta maneira de avaliar acaba elegendo um referencial, ou seja, um padrão único de habilidades e capacidades reduzindo-se a uma listagem de comportamentos e excluindo outras formas de manifestação humana. Há uma simplificação da vida cotidiana e das experiências, em função de uma qualidade, fundamentada na teoria das relações de mercado.

Este discurso influenciou o campo de pesquisa referente à educação da primeira infância, construído principalmente por pesquisadores americanos, que desenvolveram indicadores de qualidade sustentados pela área da psicologia do desenvolvimento para avaliar as crianças através da comparação.

A partir desta discussão, nota-se que a psicologia teve uma grande influência no campo da avaliação, contribuindo muito para a construção dos instrumentos que são utilizados nas práticas educativas, além de seus pressupostos sobre desenvolvimento humano que são usados como parâmetros direcionando o olhar das professoras em relação à criança.

Neste momento, é pertinente o levantamento de algumas questões: E hoje, a psicologia ainda direciona o campo da avaliação? Não estaria superada esta concepção de avaliação quantitativa?

Uma proposta de avaliação encontrada na literatura que abrange pesquisas sobre a primeira infância, foi o C.O.R (Child Observation Record), instrumento baseado na observação que tem como suporte o projeto educativo o High/Scope (PARENTE, 1998).

Este instrumento foi desenvolvido pelo Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância (CEFOPE) da Universidade de Minho, cujo objetivo é proporcionar aos professores um mecanismo que pudesse favorecer a obtenção de informações objetivas sobre as crianças entre os dois anos e meio e 6 anos. A construção deste instrumento tem como fundamento a perspectiva interacionista/construtivista. Nas palavras da autora:

Optar por uma perspectiva interacionista/construtivista significa acentuar a dimensão do conhecimento como um processo interativo entre o sujeito e o objeto, o que exige um trabalho de elaboração do sujeito e envolve uma construção individual e pessoal do conhecimento. Construção essa que é realizada através da interação entre o sujeito e o seu meio, transformando um acontecimento observado em um processo de conhecimento construído a partir das estruturas de conhecimento existentes dentro do organismo que recebe os dados do meio e os transforma em conhecimento. (PARENTE, 1998, p. 208).

Baseado em uma perspectiva da psicologia do desenvolvimento, o instrumento está

organizado em seis categorias: iniciativa, relações sociais, representação criativa, música e movimento, linguagem e competência na leitura e na escrita e lógica e matemática. Cada uma dessas categorias inclui de 3 a 8 itens com um total de 30 dimensões. Para cada dimensão, são definidos comportamentos típicos que correspondem a níveis diferentes e sucessivos de desenvolvimento.

Como exemplo de uma categoria, destaquei as relações sociais e a dimensão “envolvimento na resolução de problemas sociais”, para apresentar um pouco do instrumento:

A criança ainda não colabora com as outras para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força; A criança encontra formas aceitáveis de chamar a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para chamar a atenção); A criança solicita ajuda do adulto para resolver problemas com outras crianças [...]. (PARENTE, 1998, p. 222).

Com este instrumento, a professora observa a criança e faz anotações sobre cada categoria em uma folha, denominada *folha de síntese* para posteriormente calcular a pontuação.

A pontuação final é estabelecida a partir dos registros das observações, sendo tarefa do observador selecionar para cada item o comportamento do nível mais elevado dos anotados (níveis 1, 2, 3, 4 ou 5), sendo esse o valor a atribuir a cada item. É esse o procedimento em relação ao conjunto dos 30 itens. Posteriormente, é possível calcular as notas de cada subescala. (PARENTE, 1998, p. 212).

Para que haja a apreensão desta técnica, ou melhor, para que a professora desenvolva sua capacidade de observação e registro é necessário um processo de treinamento. “Observar e registrar de uma forma eficaz pressupõe também um processo de treinamento” (PARENTE, 1998, p. 210). Podemos verificar que esta proposta se caracteriza como um manual com itens definidos a priori, onde a professora deve ser treinada a observar o crescimento da criança apenas a partir deste referencial.

Esta forma de avaliar se assemelha à ficha de avaliação, na medida em que, limita o olhar da professora, apresentando itens relacionados ao comportamento, às atitudes e valores das crianças de uma forma negativa, onde elas são julgadas e comparadas a um modelo de criança idealizada. Mais uma vez, ela é o centro do processo avaliativo e responsável pelo seu sucesso ou

fracasso.

Outra característica é a visão psicologizante e escolarizante que tal instrumento apresenta, uma vez que prioriza o domínio de certos conhecimentos e habilidades como: a criança lê histórias amplas ou livros, a criança escreve uma variedade de frases, a criança conta corretamente mais ou 10 objetos ou mais, etc. As dimensões seguem este padrão e revelam uma concepção de avaliação classificatória, inadequada para a educação infantil.

Outra proposta de avaliação na educação infantil é o projeto Spectrum que com nove anos de pesquisa, foi desenvolvido tendo como fundamento as teorias de Gardner e Feldman, psicólogos cognitivos de universidades norte-americanas.

Esta proposta foi planejada com:

[...] uma série de materiais de currículo e avaliação para identificar uma diversidade mais ampla de capacidades cognitivas e estilos de aprendizagem do que aquela tipicamente existe nos programas tradicionais de educação infantil [...]. (KRECHEVSKY, 2001, p.9).

Sua estrutura está organizada em sete domínios: movimento, linguagem, matemática, ciências, social, artes visuais, música e uma lista de trabalho. Estes domínios possuem num total quinze áreas de competência que devem ser avaliadas. Para cada domínio há sugestões de atividades, critérios de avaliação e fichas de observação e de resumo. Seguem alguns critérios de avaliação sobre o relato de filme:

1 = as descrições que a criança faz dos eventos do filme são escassas e sem detalhes; ela usa uma linguagem simples, com poucos adjetivos: “Tinha uma fazenda”. “Tinha uma galinha e algumas vacas”. 2 = as descrições que a criança faz dos eventos do filme são, em alguns momentos, detalhadas; ela menciona alguns aspectos específicos de certos eventos do filme, mas não outros; inclui algum vocabulário específico e expressivo: “(Tinha) vacas andando por lá”. (KRECHEVSKY, 2001, p. 64).

A ficha de resumo contém as áreas de competência e uma coluna com o total da pontuação e outra para comentários e observações. Identifica-se que esta prática avaliativa assume uma forte tendência de medida em torno de habilidades e competências; no entanto, avaliar se constitui como uma dimensão muito mais ampla. “Avaliar é promover no coletivo a

permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar”. (FREITAS, 2003b, p. viii).

Nesta mesma direção, há a proposta de avaliação sugerida pela escola infantil espanhola, que segundo Bassedas; Huguet; Solé (1999), deve-se basear em uma pauta de observação. As autoras apresentam este instrumento como fundamental para o acompanhamento da criança. A pauta é organizada por áreas que abrangem indicadores e estes são subdivididos em vários aspectos de acordo com a faixa etária da criança. Abaixo desta descrição há um espaço pontilhado, onde a professora deve fazer o registro de suas observações. Selecionei um exemplo de uma pauta de observação referente à avaliação das crianças de 0 a 12 meses:

Área II: Descoberta do ambiente natural e social. 2. Interação e jogo com as outras pessoas. Relação com os companheiros. Procura/aceita/rejeita a relação com outras crianças/evita-as. Interessa-se pelas mais velhas. Inibe-se. Agradam-lhe impor seus desejos. Mostra interesse pelas outras crianças/observa-as/imita-as/toca-as/sorri para elas/bate nelas/morde-as. Começa a compartilhar pequenos períodos de jogos/com a intervenção de outra pessoa adulta. Agradam-lhe as atividades de grupo propostas (canções, jogos, etc.)/não se separa/entusiasma-se com elas. Mostra-se tranqüila/inquieta/com freqüência se aborrece/quase nunca [...].

Outra obra sobre educação infantil na Espanha é organizada por Rovira e Peix (2004), que ao tratarem da avaliação, defendem a idéia da prática da observação como instrumento avaliativo. Sugerem que a professora seja uma espectadora em relação à criança nos diferentes contextos nos quais ela vivencia e afirma que a avaliação deve ocorrer de forma ”sistemática das condutas e da evolução das diferentes etapas que intervêm no processo ensino-aprendizagem” (ROVIRA e PEIX, 2004, p. 385). Para que a professora exerça esta função de observadora, esta prática apresenta várias técnicas, procedimentos, diretrizes, modelos e guia de avaliação, orientados por aspectos relacionados a habilidades, conhecimentos, capacidades e atitudes que servirão como parâmetros no ato avaliativo.

Paralelamente a esta conduta de avaliação, a proposta menciona que este mecanismo não deve incidir apenas sobre o desenvolvimento das crianças, mas se estender ao âmbito escolar, à equipe e ao projeto educativo; porém destaca a criança como sujeito desse processo já que são apresentados vários itens relacionados ao seu desempenho, como forma de avaliação. Observa-se

que há uma tendência psicologizante e escolar, na medida em que são sugeridas as seguintes habilidades: lateralidade, equilíbrio, coordenação de movimento, operação lógica entre outras, além de um forte destaque para os aspectos relacionados às atitudes e hábitos, como: iniciativa, agressividade, vontade de chamar atenção, interesse, entre outros.

Os instrumentos de avaliação praticados e sugeridos para a educação infantil, baseiam-se em uma concepção de criança abstrata e que deve ser comparada a partir de parâmetros pré-estabelecidos. Verifica-se que a avaliação é entendida como instrumento de medição. Ainda, a psicologia do desenvolvimento representa um forte campo de pesquisa e discussões, além de nortear e dar subsídios aos instrumentos, principalmente quando se diz respeito à educação das crianças pequenas, isso é observável de maneira explícita. Podemos seguramente afirmar que suas marcas estão presentes do século XIX ao XXI.

Em contraposição a estas teorias, hoje já existe uma produção de conhecimentos na área da educação infantil e sua avaliação, construída pela pedagogia italiana a partir de uma história de mais de 30 anos, cujas obras têm sido traduzidas em português nestes últimos anos.

Becchi e Bondioli (2003) trazem uma grande contribuição à área da avaliação ao discutirem que este mecanismo é uma forma de análise do trabalho pedagógico. Para isso, apresentam uma experiência realizada na cidade de Pistóia, de pesquisa-formação, onde o foco da avaliação deixa de ser a criança e passa a ser o contexto educativo. Essa mudança requer um olhar diferente em relação à criança e ao trabalho pedagógico, assim ressaltado pelas autoras:

[...] Uma pedagogia que não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas que parte da escuta dos desejos, das fantasias e das idéias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades pensadas e construídas em conjunto. (BECCHI; BONDIOLI, 2003, p.94).

Isso significa que a avaliação é um processo de investigação que deve ser discutido e construído de maneira coletiva, sendo o objetivo maior, proporcionar ao professor uma formação em serviço que o leve a refletir e analisar sua própria prática, favorecendo as tomadas de decisão e a qualidade do trabalho.

Nesta mesma direção Bondioli (2004b), faz uma discussão sobre a perspectiva educativa para a creche e sua qualidade, a partir de uma reflexão compartilhada entre todos os atores sociais, bem como, aponta que a construção de um projeto pedagógico e sua constante avaliação

é um indicador de qualidade e, portanto, deve ser construído de forma negociada. Nas suas palavras:

A qualidade não é um “ter de ser” estabelecido *a priori*, uma idéia abstrata que deve ser imposta à realidade, uma tarefa a ser executada ou um projeto a ser traduzido na prática. Ela é, antes de tudo, reflexão sobre a prática. É uma prática ou um conjunto de práticas às quais é atribuído o valor de modelo porque são julgadas funcionais, eficazes, “de valor”. (BONDIOLI, 2004b, p. 15).

A partir destas considerações é possível verificar que a qualidade é entendida a partir de uma outra perspectiva, de forma compartilhada e negociada coletivamente. A referência para se conseguir um trabalho de qualidade para a primeira infância é a construção destas dimensões ainda pouco valorizadas quando se trata da educação, principalmente no espaço da creche.

Bondioli (2004a) destaca a observação do cotidiano como um valioso instrumento de pesquisa. Dessa maneira, a autora apresenta como proposta de análise o estudo do dia, como uma categoria da vida cotidiana. Para este estudo, indica os focos de observação que devem ser privilegiados pelo pesquisador, formando uma grade de análise: espaço, participantes, atividades, agrupamentos, modalidades de gestão, duração e posição na seqüência temporal, além de apontar a necessidade da elaboração de formas de registro e análise dos dados, favorecendo uma revisão acerca dos tempos e espaços oportunizados às crianças, bem como do trabalho pedagógico e da avaliação.

Em contrapartida ao discurso da qualidade fundamentado na lógica do mercado, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam um outro discurso, indicando que a qualidade deve ser construída de maneira concreta. Isto significa que esta proposta tem o objetivo de partir da prática real e não de referências pré-determinadas.

[...] Nesse discurso, as pessoas tratam da instituição, das crianças e do trabalho diretamente, e não por meio de tentativas de representação, como avaliações que pretendem mostrar como a instituição é “boa” ou “ruim” ou quão normais são as crianças em relação a alguma teoria de desenvolvimento da criança. A intenção é estudar e extrair significado da prática real, reconhecendo que, de fato, pode haver muitos significados ou entendimentos, e não tentar reduzir o que está acontecendo para adequar a critérios categóricos preconcebidos. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 146).

Considerando que a avaliação tem uma dimensão política e técnica, não podemos minimizar a importância de seu lado técnico, ou seja, as práticas e os mecanismos que são utilizados nas instituições educativas, pois como diz Ludke (1992, p. 18): “[...] a questão fundamental sobre o que avaliar implica necessariamente a questão conseqüente de como avaliar [...]”. Dessa maneira, a dimensão técnica é um aspecto significativo no ato da avaliação. Os instrumentos, ou melhor, o “como avaliar” expressa opções educativas, ou melhor, revelam o olhar sobre a educação, a criança e seu crescimento, enfim, a dimensão política.

Considerando que a avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, esta tese procurou identificar e discutir as formas de avaliação presentes em contextos educativos, como a creche, bem como suas conseqüências para a educação das crianças de 0 a 3 anos, tentando revelar qual é o projeto educativo presente neste momento da educação.

Assumindo a avaliação como objeto de investigação, meu olhar como pesquisadora procurou compreender as práticas avaliativas construídas no espaço da creche, ou melhor, durante as experiências vividas no cotidiano, tendo como referência a relação professora-criança e monitora-criança e também, sua utilização pelas profissionais da creche, como forma de análise do trabalho pedagógico.

3 DELINEANDO A METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Quem sabe onde quer chegar escolhe certo o caminho e o jeito de caminhar. (MELLO apud SOBRINHO, 2002, p.13).

Definir o caminho e o jeito de caminhar de uma pesquisa é, antes de tudo, ter clareza de onde se quer chegar, ou melhor, do objeto de estudo que se pretende investigar. Isto significa que os procedimentos metodológicos devem ser aqueles que melhor promoverão a coleta de dados, as informações e as percepções dos participantes, de acordo com o problema de pesquisa, enfim, que melhor permitirão ao pesquisador a construção de conhecimentos fidedignos da realidade estudada.

Sousa, C. (1991, p.118) ao investigar o significado da avaliação do rendimento escolar para especialistas da área da educação, pontua que a escolha do método foi definida pela natureza da pesquisa. Nas suas palavras: “A escolha do método, no entanto, deve ser definida pela natureza da pesquisa que se pretende realizar, e mais, pelas possibilidades de conhecimento do fenômeno que se está investigando”.

Entretanto, este rigor não supõe uma neutralidade na pesquisa, como indica Ludke e André (1986, p.3): “É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Freitas (1995, p.65) ao discutir a metodologia de sua tese de livre-docência, faz a seguinte observação sobre esta questão:

A crença na neutralidade do cientista é hoje amplamente questionada, em especial nas ciências sociais, onde a postura ideológica de classe afeta até mesmo o próprio conteúdo das mesmas. Os fatos que observamos sofrem, portanto, de um viés ligado à nossa concepção de mundo e valores assumidos.

Portanto, o conhecimento é delineado a partir do confronto de idéias e teorias e, neste sentido, é carregado de subjetividades.

Quando pensamos na pesquisa dentro do campo da educação, esta observação é extremamente relevante, já que a prática educativa insere-se em um contexto histórico e social,

“[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.5), o que exige do pesquisador sinalizar o olhar frente ao seu objeto de investigação.

Partindo do que foi exposto e, na tentativa de melhor responder as questões levantadas nesta tese, escolhi a pesquisa qualitativa e o estudo de caso como os caminhos a serem trilhados e, a observação em campo e as entrevistas, como os jeitos de caminhar.

Lüdke e André (1986, p.11) ao discutirem as metodologias de pesquisas qualitativas fazem a seguinte observação sobre esta abordagem: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Portanto, investigar e compreender as práticas avaliativas dentro de contextos educativos requer um contato direto do pesquisador no campo de pesquisa e com seu objeto de estudo. Dessa maneira, esta investigação não poderia ser construída de outra forma que não a de uma perspectiva qualitativa, já que sua natureza prevê esta forma de inserção.

Outra característica importante que vale destacar é o procedimento de coleta de dados. Faz parte deste tipo de pesquisa um tratamento mais descritivo dos dados e de todos os acontecimentos, situações, interações, enfim, dos momentos e experiências vivenciadas no campo por serem representativas da realidade. Assim, foi imprescindível este cuidado para que fosse possível entender como a avaliação se fazia presente naquele contexto.

Assumindo uma metodologia qualitativa, a pesquisa foi realizada em uma creche da Rede Municipal de Campinas e o objetivo era acompanhar de forma sistemática as experiências vividas pelos adultos (professoras e monitoras) e crianças no referido espaço. A finalidade deste procedimento de pesquisa foi a investigação e a compreensão desta realidade em toda sua complexidade.

Ludke (1992, p.15) ao analisar o processo de avaliação dentro da escola de 1º. grau fez um estudo de caráter sociológico, ou seja, sua intenção foi a de “[...] procurar destrinchar os componentes do jogo da avaliação, esclarecendo o uso e o abuso de suas regras, e suas conseqüências [...]”.

É com esse olhar que este estudo procurou compreender como a avaliação se constituía na organização do trabalho pedagógico da creche, o qual não seria possível dentro de outra abordagem, uma vez que a natureza do trabalho exige esta forma de investigação.

Esta tese apresenta-se como um primeiro estudo das práticas de avaliação em contextos educativos, como a creche e sua relevância ao destacar uma creche como foco de investigação, constitui-se pela possibilidade do levantamento dos primeiros indicadores de análise deste campo de conhecimento. Além disso, de acordo com André (1995, p.31), o estudo de um caso particular, não impede o pesquisador de estar “[...] atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação”.

Compartilhando este olhar sobre o estudo de caso, Rabitti (1999) ao pesquisar a função da arte no currículo de uma escola infantil de Reggio Emilia na Itália, pontuou que esta forma de pesquisa, por ser um estudo detalhado sobre o objeto, contribui para novas descobertas. Nas suas palavras:

No curso do trabalho, de fato, os dados que vamos recolhendo se coagulam não somente ao redor das problemáticas já presentes no plano do pesquisador, mas também ao redor de questões novas, inesperadas, que surgem do próprio caso e que se entrelaçam com as previstas, ou as substituem: podem ser novas associações que o pesquisador percebe, lados que os “atores” do caso evidenciam, aspectos que se impõem do lado de fora. (RABITTI, 1999, p. 31).

Outra questão que deve ser considerada é o fato deste tipo de pesquisa poder investigar, conhecer e compreender uma determinada realidade de maneira mais profunda. “Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”. (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Levando-se em consideração estas referências, a pesquisa foi construída de maneira que a creche fosse retratada a partir das experiências concretas daquele contexto.

Definido o caminho metodológico, acompanhei o trabalho da creche considerando como instrumento de coleta de dados, a observação e o registro do cotidiano em diário de campo, recurso que foi imprescindível para a acumulação dos dados, sua compreensão e análise. Esta experiência já tinha sido vivenciada de forma positiva durante o trabalho de mestrado (GODOI, 2000), o que motivou a escolha do mesmo procedimento.

Além disso, a observação tem sido muito utilizada nas pesquisas na área da educação, tanto no campo da avaliação como no da educação infantil. Vários estudos sobre avaliação

(SOBIERAJSKY, 1992; VILLAS BOAS, 1993; PINTO, 1994; FREITAS, 1995; BERTAGNA, 1997 e 2003; GODOI, 1997 e 2000) vinculados ao Laboratório de observação e estudos descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Unicamp utilizaram este recurso.

Bertagna (2003, p.62), por exemplo, ao investigar a avaliação e a progressão continuada, fez o seguinte registro na sua tese de doutorado:

[...] a observação direta possibilitou um acúmulo de informações, sobre como, no dia-a-dia, efetiva-se o trabalho pedagógico do professor, sobre a relação estabelecida com os alunos e com o conhecimento e sobre as práticas avaliativas presentes no processo de aprendizagem.

Isto significa que para a investigação das práticas avaliativas em contextos educativos é fundamental este tipo de técnica de pesquisa. Também quando pensamos nas pesquisas com crianças pequenas, “[...], por exemplo, quando o informante não pode falar – é o caso dos bebês [...]” como apontam Ludke e André (1986, p. 27). No entanto, eles apresentam outras formas de linguagens, o que torna este recurso imprescindível para a coleta de dados.

Várias pesquisas na área da educação infantil (GOBBI, 1997; BUFALO, 1997; PRADO, 1998; AVILA, 2002; FINCO, 2004; DIAS, 2005) realizadas pelo subgrupo de Educação Infantil do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) da Faculdade de Educação da Unicamp fizeram uso da pesquisa de campo e da observação, de forma que estes estudos tiveram como opção metodológica, destacar e valorizar a criança pequena.

Assim, buscando compreender o cotidiano da creche, a pesquisa de campo foi conduzida da seguinte maneira:

- 1 As observações foram realizadas em uma creche da Rede Municipal de Campinas, já que a educação infantil está sob a responsabilidade dos Municípios, como determina a Constituição do Brasil, 1988 (cap. III, parágrafo 2º);
- 2 O período estendeu-se de fevereiro a dezembro de 2004, completando um ano letivo;
- 3 Foram acompanhadas quatro turmas: agrupamentos: IA, IB, IIB e IIC (crianças de 0 a 3 anos);
- 4 Todos os momentos do cotidiano foram observados: entrada, café, brincadeiras (na

sala, no parque e no “buraco”), o trabalho dirigido pela professora (na sala), higiene, almoço, descanso, café da tarde, jantar e saída. Além de algumas reuniões e festas;

5 As visitas ocorreram duas vezes por semana de forma planejada para que houvesse um revezamento entre as turmas;

6 A postura da pesquisadora foi a de observadora da realidade, não assumindo um papel de intervenção intencional naquele ambiente;

7 Foram contemplados os períodos da manhã e da tarde para que fosse possível conhecer o trabalho das professoras junto com as monitoras e também apenas o das monitoras;

8 Não foram combinados ou determinados os dias de observação para que fosse garantida uma maior naturalidade por parte das professoras e monitoras em relação ao trabalho pedagógico.

Seguem alguns quadros que sistematizam informações sobre a pesquisa de campo.

1. Quadro do número de visitas e horas observadas na creche distribuídas na semana³

Dias da semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Total
Número de visitas	10	13	14	21	5	1	64
Número de horas	49	50	59,5	107	20	3	288,5

³ Este quadro inclui as observações realizadas nos agrupamentos, entrevistas, reuniões e festas.

2. Quadro do número de observações por agrupamento distribuídas na semana

Turmas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Total
Agrupamento IA	1	4	0	9	0	14
Agrupamento IB	2	0	3	2	2	9
Agrupamento IIB	3	3	3	6	1	16
Agrupamento IIC	4	1	6	3	1	15
Total	10	8	12	20	4	54

3. Quadro do número de horas observadas por agrupamento distribuídas na semana⁴

Turmas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Total
Agrupamento IA	4,5	16	0	36	0	56,5
Agrupamento IB	13	0	11	10	8	42
Agrupamento IIB	13	14	11,5	35	4	76,5
Agrupamento IIC	18,5	5	29	22	4	78,5
Total	49	35	51,5	103	16	254,5

Os dados foram registrados em diário de campo e, logo em seguida, digitados, para que o conteúdo não se perdesse e fosse organizado de maneira mais completa, o que no momento da observação nem sempre era possível.

⁴ Este quadro inclui visitas no período da manhã, da tarde e nos dois períodos.

4. Quadro do registro dos dados no diário de campo por agrupamento

Turmas	Diário de campo (número de páginas)
Agrupamento IA	94
Agrupamento IB	71
Agrupamento IIB	127
Agrupamento IIC	135
Total	427

Junto com as observações, foram realizadas entrevistas com as professoras, algumas monitoras e com a orientadora pedagógica. A entrevista é outra técnica bastante usada nas pesquisas qualitativas e segundo Rummel (1981, p.92):

Pode servir para corroborar dados já obtidos de várias fontes independentes de informação ou desvendar contradições aparentes ou outras discrepâncias, entre as fontes. Pode auxiliar, na avaliação crítica de outras fontes de dados e agir como um teste a respeito da fidedignidade de dados, obtidos por outras técnicas.

O objetivo desta técnica foi o de complementar os dados, conhecer e confirmar as percepções dos participantes sobre temas que foram abordados em roteiros de entrevista organizados para este fim (Anexos: A1, A2 e A3). Apesar de um roteiro prévio, a dinâmica das entrevistas foi bastante flexível, sendo mais uma conversa sobre os temas colocados pela pesquisadora, o que permitiu que novas questões fossem levantadas a partir das respostas comentadas.

Esta prática foi iniciada a partir do mês de agosto, no segundo semestre, para que o grupo já estivesse mais familiarizado com a presença da pesquisadora. No momento oportuno, falei em todos os agrupamentos sobre a entrevista e mostrei o roteiro para as professoras e monitoras para que pudessem ter conhecimento sobre as questões que seriam abordadas, como uma forma de tranquilizá-las, já que ouvi o seguinte comentário da monitora C (Agrupamento IIC): “*Será que eu vou saber responder?*”.

As entrevistas foram feitas de maneira individual e, na sua maioria, na sala de vídeo, local mais reservado e que não era usado no horário possível para a sua realização, ou seja, durante o

horário do descanso das crianças, momento do dia mais tranquilo e que permitia que as monitoras pudessem se revezar com outras colegas. É importante destacar que todas as entrevistas foram realizadas dentro do horário de trabalho das professoras e monitoras, para que fosse garantida a disponibilidade das mesmas.

Para o registro das falas, a entrevista foi gravada com autorização das entrevistadas, para que não houvesse perda do conteúdo.

Diante de todo o material gravado, fiz as transcrições das fitas, sem alterações, pois o objetivo era preservar as falas e as expressões, de maneira que os episódios que fossem destacados e incorporados no corpo da tese pudessem representar de forma fiel as concepções e opiniões das pessoas entrevistadas.

5. Quadro das entrevistas por agrupamento

Turmas	Profissionais	Diário de campo (no. De páginas)
Agrupamento IA	Professora Ana ⁵ e monitoras: R, SO e L	81
Agrupamento IB	Professora Ana ⁶ e monitoras: MA, E e P	32
Agrupamento IIB	Professora Bete e monitoras: R e LI	60
Agrupamento IIC	Professora Carla e monitoras: C e M	34
Especialista	Orientadora pedagógica	19
Total	14 pessoas entrevistadas	226

A princípio o objetivo era que fossem realizadas entrevistas com todas as professoras e monitoras envolvidas na pesquisa. No entanto, no decorrer das observações isto foi sendo alterado por vários motivos.

Diante de um grupo grande de pessoas, há várias reações, algumas monitoras não

⁵ A professora do agrupamento IA também assume o trabalho do agrupamento IB.

⁶ Os nomes das professoras são fictícios.

demonstravam interesse em participar, apresentando as seguintes falas: “*Hoje não vai dar, vou embora daqui a pouco, amanhã eu faço*” ou “*Faz com ela hoje, depois eu faço*”. Outras, diziam: “*Eu vou fazer a entrevista*”, sentindo-se valorizadas diante desta prática. Apenas a monitora P do agrupamento IB pediu o roteiro e não quis gravar a entrevista, respondendo por escrito e entregando suas respostas depois. A partir destas sinalizações e, na convivência com um grupo, a postura adotada foi a de respeitar as diferenças e individualidades, aproximando-me do “limites” permitidos. Esta postura foi importante para que existisse uma relação de confiança e reciprocidade entre a pesquisadora e o grupo.

Além das entrevistas formais, as conversas informais, ou melhor, os comentários, as opiniões emitidas pelas professoras e monitoras durante a pesquisa de campo, foram fundamentais para o entendimento de situações observadas e das concepções que estes atores tinham em relação à creche, a organização do trabalho, o que ajudou na análise dos dados coletados.

Além destes procedimentos para a coleta de dados, o Plano pedagógico escolar da creche, o Regimento comum das unidades sócio-educacionais municipais de educação infantil e um texto escrito pelo departamento técnico pedagógico da SME da PMC sobre agrupamentos, foram documentos importantes para a compreensão e análise da realidade.

[...] o que se procura na enorme quantidade de dados são *patterns of meaning*, regularidades coerentes, desenhos que surgem e esclarecem as problemáticas, tornando inteligível o que está ocorrendo ou ocorreu no sistema. (RABITTI, 1999, p. 32-33).

Também, a bibliografia trabalhada além de contemplar trabalhos e pesquisas na área da avaliação e da educação infantil, destacou-se por reunir um conjunto de referências da bibliografia italiana sobre a educação das crianças pequenas, traduzidas e publicadas em português.

Todo esse referencial teórico foi fundamental para que como pesquisadora, sinalizasse o olhar frente ao objeto de estudo desta pesquisa.

3.1 A presença da pesquisadora no campo e as reações dos adultos (professoras e monitoras) e das crianças

Quero ressaltar que a presença do pesquisador no campo, não passa despercebida, como disse a professora Bete do agrupamento IIB durante a entrevista:

“Eu te avalio (deu risada) você sentadinha, ali! Por mais que agente não queira, talvez agente perceba tudo em volta e agente ta vendo mesmo [...]”. Além disso, o pesquisador estabelece relações, “[...] o tempo que você passou lá na sala com a gente foi muito bom, apesar de você ter falado pouco, né?”. “Você só escrevia, né? Foi bom e boa sorte para você... só isso”. (entrevista monitora R, agrupamento IIB), mexe com os valores, as concepções, enfim, instiga para novas reflexões:

“[...] achei muito bom os seus questionamentos, até mesmo para agente poder também pensar nisso, é bom porque agente passa a analisar melhor algumas coisas que às vezes agente não estava conseguindo enxergar, serviu para isso também”. (entrevista monitora L, agrupamento IA), OU: “Eu acho que tudo que agente falou aqui valeu a pena”. (entrevista monitora C, agrupamento IIC), além de outros comentários como: “Ah, se eu precisar de alguma orientação posso te procurar? Qual é o seu telefone?”. (monitora MA do agrupamento IB), isso quando a pesquisa de campo estava encerrando. Observa-se que sua falta é sentida e comentada, outro exemplo, foi quando me ausentei durante uma semana da creche devido à participação em um congresso, e algumas monitoras comentaram: “Você sumiu?” “O que aconteceu?”. (monitora LU, agrupamento IIB).

Além dos adultos observei que para as crianças, a presença da pesquisadora também não passou despercebida. Tanto os bebês quanto as crianças “maiores” estabeleceram formas de relações e comunicações de maneira bastante significativa com a mesma; muitas vezes, as crianças do agrupamento II quando me viam pela creche perguntavam: *“Quando você vai à nossa sala?”*.

Em várias situações quando no parque, por exemplo, as crianças se aproximavam para conversar, pediam para desenhar no caderno de campo, solicitavam-me ajuda para balançarem e queriam mostrar suas brincadeiras.

Estas trocas aconteceram de várias formas. As crianças menores, do agrupamento IA, ao andarem pela sala, muitas vezes se aproximavam e mesmo sem dominarem a linguagem oral, manifestavam-se a partir de outras linguagens: dos gestos, das expressões, do choro...

De acordo com registro no caderno de campo, numa dessas “andanças” das crianças do agrupamento IA, *a Roberta se aproximou e começou a mexer na minha sandália, outra menina viu e também se aproximou, imitando a colega (DC, 2/12/04).*

Outra cena interessante: *A Janaína, andando pela sala, viu minha bolsa em cima da mesa e a derrubou. Eu estava sentada em um colchão próxima da porta do solário, levantei e fui à direção da mesa guardar a bolsa. Nisso, ela veio correndo para o colchão, sentou, pegou a lapiseira e começou a fazer garatuñas no caderno de campo. Voltei para o colchão, a Roberta e o Igor se aproximavam e apontavam com o dedo para o caderno, dizendo que queriam desenhar também. Conversei com a Janaína e dei a lapiseira às duas crianças que também desenharam. (DC, 28/09/04).*

Apesar da postura da pesquisadora, de tentar interferir o menos possível, as relações vão se construindo no dia-a-dia. Por exemplo, em meados do mês de novembro, um menino chamado Milton entrou na creche. Ele chorava bastante e num dia que estava no agrupamento IA, aconteceu a seguinte situação: *O Milton chorando muito começou a engatinhar, se aproximou de mim, levantou e ficou segurando minhas pernas [...]. A monitora SI disse: Olha lá o Milton! (pegou sua mão e foi andando com o menino até um colchão, colocou-o sentado e foi para o banheiro). Ele começou a chorar e a engatinhar em minha direção, esticava os braços e pedia colo. Neste momento, peguei-o no colo, ele parou de chorar e, começou a pegar minha caneta. A Roberta se aproximou e também queria pegar a caneta. (DC, 02/12/04).*

Estes episódios revelam que a pesquisadora também vai fazendo parte daquele ambiente, é mais um integrante do grupo.

Na outra turma, agrupamento IB, as relações também aconteceram. É como se aquela pessoa “estranha” fosse ao mesmo tempo “familiar”. *Em uma brincadeira na sala quando as crianças faziam comidinha; em vários momentos, vinham me oferecer suco, bolo, arroz, feijão... (DC, agrupamento IB, 27/09/04). Ao mesmo tempo em que elas brincavam com as monitoras também me incluíam, além de se aproximarem sempre, olharem o caderno e pegarem à lapiseira.*

Já no agrupamento II, as crianças conversavam muito comigo e perguntavam muitas coisas: “É caneta nova? Cadê a outra?” (DC, Rodrigo, agrupamento IIB, 17/08/04). Compartilhavam seus sentimentos: A professora Carla cantava com as crianças na roda; algumas começaram a se aproximar de mim e a professora olhava. Nesse momento disse: “Vão lá cantar com a professora”. A Júlia respondeu: “Eu to cansada de cantar. Deixa eu fazer uma bolinha?” (DC, agrupamento IIC, 26/08/04).

Faziam carinhos: *A Yara foi embora, deu um beijo nas monitoras e também em mim (DC, 26/08/05 – agrupamento II C) e até me colocavam em situações delicadas: O Rodrigo se aproximou e pediu que eu desenhasse*

um peixe, desenhei. Nisso, outras crianças se aproximaram e pediram para desenhar e escrever. Elas ficaram em volta de mim e se debruçaram sobre a mesa. A monitora LI viu e disse: “Gente, ela está escrevendo coisa importante”. “Vamos sentar à risca”. A monitora começou a chamar todas as crianças, elas continuavam perto de mim, nisso começou a levar cada uma para a roda. (DC, agrupamento IIB, 19/08/04).

É a partir dessas interações que o pesquisador vai estabelecendo laços de confiança e vai conquistando o grupo, além desta aproximação ser fundamental para um melhor conhecimento sobre os sujeitos da pesquisa e a realidade pesquisada. Ver os sinais das crianças e escutá-las foi fundamental para compreender suas vontades, seus desejos e seus comportamentos e ter maior clareza das situações, para que pudesse aprofundar meu olhar sobre as formas mais subjetivas e implícitas de avaliação que foram constituídas naquele espaço e nas relações entre as crianças, professoras e monitoras.

3.2 A creche escolhida como campo de pesquisa

A Rede Municipal de Campinas há muito tempo vem se preocupando com a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. Na década de 70, a cidade criou o 1º Centro Infantil Municipal para atender crianças de 0 a 4 anos, o qual, na época, era vinculado à Secretaria de Promoção Social, passando mais tarde, em 1989, para a Secretaria de Educação Municipal e com uma nova denominação: CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), denominação que está presente até hoje na rede (FERREIRA, 1996).

A pesquisa foi realizada na mesma onde eu tinha sido professora, a qual está localizada na região dos DICs, próxima ao aeroporto da cidade de Campinas. A escolha da creche se deu a princípio pelo fato de conhecer de uma forma geral, as professoras e monitoras. Entretanto, diante da natureza da pesquisa, o desejo de tomá-la como campo de investigação se consolidou ainda mais, motivando-me a fazer o primeiro contato. Isso porque pela própria experiência vivida no Mestrado (GODOI, 2000), percebi que é fundamental para o bom andamento da pesquisa de campo uma relação positiva entre o pesquisador e os atores envolvidos. Como a pesquisa envolveria um número grande de professoras e monitoras, este foi o critério usado na escolha da creche.

Partindo desta referência, ao entrar em contato com a creche, a minha surpresa foi me

deparar com uma nova equipe de especialistas (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica) e também com uma parte bastante significativa de novas professoras e monitoras. Apesar deste fato, a realização da pesquisa foi autorizada com um olhar bastante positivo pela diretora, sendo bem recebida pelas demais especialistas, professoras e monitoras.

Para alcançar o objetivo do trabalho, acompanhei o cotidiano de todos os momentos da creche dos agrupamentos I e II, antigos berçários I e II e maternais I e II. Esta nova organização reúne crianças de diversas idades na mesma turma/sala, no caso da creche, de 0 a 3 anos de idade.

De acordo com documento escrito pelo departamento pedagógico da RMC (2003), verifica-se que a proposta de agrupamento surge devido a uma necessidade de ampliação do número de vagas para a educação infantil no Município, além de também ter sido pensada a partir de algumas experiências isoladas que algumas unidades educacionais já vinham desenvolvendo com salas multietárias.

Esta proposta da Rede Municipal de Campinas foi implementada em 2003. É importante ressaltar que esta tese foi construída neste novo contexto, portanto, o agrupamento estará permeando este estudo. Isso porque, ao considerar que a avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, esta não poderia ser analisada fora desse contexto maior, o que não significa que será objeto de estudo e discussão.

O CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) é responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos de idade e está subdividido em CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil - creche) que educa as crianças de 0 a 3 anos e EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil - pré-escola) que educa as crianças de 4 a 6 anos. Como o objetivo deste estudo era acompanhar o trabalho realizado com crianças de 0 a 3 anos, a pesquisa de campo priorizou o CEMEI, no entanto, isso não significou que a pesquisadora não tivesse contato com a EMEI. Este se deu a partir de algumas festas, eventos e reuniões que foram realizadas de forma integrada com a participação de todos os profissionais.

O CIMEI foi fundado em 1994 e está localizado na região dos DICs. O bairro possui infra-estrutura de saneamento (água, luz esgoto), asfalto, linha de ônibus e transporte alternativo, linha telefônica e a seguinte estrutura: supermercado, bazar, centro de saúde, escola estadual, centro comunitário, bosque, igrejas e outros tipos de comércio que atendem os moradores. No entanto, uma característica importante é que esta região possui várias invasões. (PLANO

PEDAGÓGICO ESCOLAR, 2001).

A instituição funciona com 5 turmas no CEMEI e 18 na EMEI (considerando os períodos da manhã e da tarde) e atende a uma média de 700 crianças. Apesar do seu espaço, segundo informações da direção, havia uma lista de crianças esperando por uma vaga.

Um fato importante que aconteceu em relação às turmas, foi à saída de crianças devido à inauguração de uma creche num bairro próximo e a entrada de novas crianças que estavam na lista de espera durante o segundo semestre.

A creche está organizada da seguinte maneira: seu funcionamento estende-se das 07h00min às 18h00min horas e compreende dois agrupamentos: I e II, sendo estes divididos nas turmas: agrupamentos: IA e IB e agrupamentos IIA, B e C. Porém, o horário de trabalho dos profissionais é diferente: as professoras trabalham das 07h30min às 11h30min, totalizando 4 horas no período da manhã e as monitoras até o mês de abril trabalhavam 7h12 min e em maio passaram para 6h diárias de trabalho. As monitoras estão presentes tanto no período da manhã quanto no da tarde, devido ao revezamento que fazem.

Em relação à organização da creche, as turmas estão divididas da seguinte maneira.

6. Quadro da organização das turmas

Turmas	Profissionais	No. de crianças matriculadas⁷	Faixa etária
Agrupamento IA	Professora Ana e monitoras: L, R, SO, SU, A e C.	28	4 meses a 1 ano e meio
Agrupamento IB	Professora Ana e Monitoras: P, T, E, A, MA.	28	1 ano e meio a 2 anos e meio
Agrupamento IIA ⁸			

⁷ Calculando a média de frequência das crianças no decorrer das visitas, obtivemos os seguintes resultados: agrupamento I A – 16 crianças, agrupamento I B – 19 crianças, agrupamento II B – 23 crianças e agrupamento II C – 26 crianças.

⁸ Esta turma não foi acompanhada. Como havia duas turmas de agrupamento I, selecionei duas de agrupamento II, para melhor organizar a coleta de dados e o revezamento durante as observações. O critério de escolha foi baseado na disposição frente à presença da pesquisadora.

Agrupamento IIB	Professora Bete e monitoras: R, T, LU e LI.	36	2 anos e meio a 4 anos
Agrupamento IIC	Professora Carla e monitoras: C, M, I, LU e LO.	37	2 anos e meio a 4 anos
Agrupamento IID	Caráter emergencial/duração de um mês aproximadamente.		

O espaço físico da creche está organizado da seguinte maneira: cinco salas, sendo que as duas do agrupamento I possuem banheiro para troca das crianças e solário (uma área delimitada para as crianças brincarem); um espaço aberto entre algumas salas, como se fosse uma área de luz, onde tinham alguns brinquedos, chamado de “buraco” pelas monitoras, uma cozinha, um refeitório, uma área coberta (uma espécie de galpão), uma lavanderia, um almoxarifado, uma sala pequena onde são guardados brinquedos e jogos, um parque, um tanque de areia, três banheiros (um feminino, um masculino usado pelas crianças e um para funcionários) e uma cozinha para os funcionários fazerem suas refeições. A parte administrativa (secretaria e sala da direção), a sala de vídeo, a biblioteca são espaços comuns tanto da creche quanto da EMEI.

Em relação ao espaço físico, a creche passou por várias reformas durante o ano da pesquisa: as salas foram pintadas, foram trocados os pisos (de tacos por paviflex) das salas e foram colocadas cortinas, o parque ganhou brinquedos novos de madeira, a casinha de bonecas foi pintada, foi colocado um forro térmico no telhado do refeitório e foi construído um palco de madeira na EMEI usado para apresentações e que também beneficia as crianças do CEMEI.

Quanto à organização dos profissionais da creche, está distribuída da seguinte maneira: As especialistas são: uma diretora, duas vices-diretoras (uma responsável pelo CEMEI e outra para a EMEI) e uma orientadora pedagógica que atende os dois locais.

As professoras são: 4 responsáveis pelas 5 turmas, sendo que a professora do agrupamento I divide suas horas de trabalho nas duas turmas, ficando dois dias da semana no agrupamento IA e três dias, no IB; e uma itinerante que acompanha as crianças com necessidades especiais tanto na creche quanto na EMEI, fazendo um revezamento. As monitoras são 25 no total, distribuídas numa média de 4 a 6 monitoras por turma. Há também 1 zelador (homem), 3 guardas (homens), 7 serventes (mulheres), 9 cozinheiras, 1 agente de apoio (mulher) e três monitoras na secretaria (readaptadas devido à situação de saúde e uma que ficou de licença o ano

todo). Estes profissionais atendem tanto a creche quanto a EMEI.

Se considerarmos também as professoras da EMEI e totalizarmos o número de funcionários, o CIMEI possui 69 profissionais. Uma observação que deve ser considerada é que, durante o ano da pesquisa, houve a entrada de monitoras novas, já que a instituição tinha uma carência de profissionais e que, com o decorrer do ano, foi suprida.

3.3 As protagonistas da pesquisa: professoras, monitoras, crianças e famílias

3.3.1 As crianças e suas famílias

As crianças que freqüentam tanto o CEMEI quanto a EMEI, são moradoras do próprio bairro e também de diferentes bairros vizinhos (Ouro Verde, Jardim Melina, Jardim Aeroporto, Jardim São Pedro, Jardim Aeronave, Profilurb, Nossa Senhora Aparecida de Viracopos, Jardim Esplanada, Jardim São Francisco, Jardim Vista alegre, Jardim Planalto, Parque Universitário, Jardim São Cristóvão, Jardim Rosalina, Shangai, Parque das Indústrias, Vida Nova, Dom Pedro II, Jardim Cristina, São Bernardo, Eldorado de Carajás), segundo estatística registrada no Plano Pedagógico Escolar (2001) apenas; 22% das crianças são do bairro, enquanto que 88%, provenientes desta diversidade de comunidades.

Em relação às famílias, 53% dos pais são casados e 47% estão divididos em: solteiros, separados/divorciados, viúvos e outros.

Quanto ao grau de escolaridade, 3% dos pais são analfabetos, 34% possuem o Ensino Fundamental incompleto, 33% completo, 3% o Ensino Médio incompleto, 19% completo, 5% Superior incompleto e 3% completo. É interessante observar que a formação escolar de 70% das famílias não ultrapassa o Ensino Fundamental.

Em relação à renda familiar, 2% não possuem renda, 36% das famílias ganham até R\$ 250,00, 33% até R\$ 500,00 e apenas 29% ganham acima de R\$500,00. Isto significa que se transformarmos estes valores de maneira aproximada em salário mínimo, considerando que no ano de 2001, era de R\$ 180,00, temos a seguinte situação: 36% ganham até 1 salário mínimo e meio, 33% até 3 salários mínimos e 29% ganham mais de 3 salários mínimos (Gazeta Mercantil, 2001).

Se considerarmos o número de filhos, 24% possuem 1 filho, 42%, 2 filhos; 19%, 3 filhos e 15%, 4 ou mais filhos.

Quanto à condição da moradia das famílias, 50% é invasão, 12% emprestada, 8% alugada e 30% própria.

As profissões dos pais são diversas, por exemplo: faxineira, jardineiro, zelador, cozinheiro, mecânico, balconista, motorista, pedreiro, escriturário, enfermeira, professor e outras.

3.3.2 As professoras e as monitoras

O trabalho de campo foi realizado com 3 professoras, como apresentado no quadro da distribuição das turmas. Em relação à formação destas profissionais, destaco as seguintes informações comuns: todas fizeram o curso de Magistério no Ensino Médio e Pedagogia no nível superior. São professoras efetivas na rede e já tiveram experiência anterior no Ensino Fundamental. O aspecto que se diferencia é em relação ao tempo de serviço: A professora Ana trabalha como professora há 9 anos, sendo que na educação infantil está há 4 anos, quando ingressou pelo concurso na creche em questão e está até hoje. A Bete trabalha há 22 anos como professora, sendo 19 na educação infantil e 3 no ensino fundamental, tem experiência na rede privada e pública e está na prefeitura de Campinas há 9 anos. Trabalhou como professora substituta e foi efetivada em 2000 no ensino fundamental e em 2004, foi chamada na educação infantil, fazendo 6 meses que trabalha na creche. A Carla trabalha no magistério há 30 anos, é aposentada pelo estado e está na rede há 10 anos como professora, no entanto, foi efetivada em 2004, como a professora Bete. Também tem 6 meses de trabalho na creche.

Apesar de serem formadas, quando questionadas sobre a formação as professoras Ana e Bete destacaram que o curso de Pedagogia não contribui muito para a atuação com crianças pequenas.

“Na verdade, não muito, assim, o meu curso, ele tem as habilitações. São distintas, né? Então, quem tinha magistério, não fazia a habilitação de educação infantil, que é uma matéria específica, então, eu não a tive de maneira específica, tive algumas aulas que agente discutia algumas coisas e tal, mas não a matéria, então no curso de pedagogia não”. (Entrevista, professora Ana, agrupamento IA e B).

Já a professora Carla (agrupamento IIC), fez a seguinte observação: “Ah, sempre ajuda, né? Porque você amplia o conhecimento, o sentimento da criança, as necessidades dela, né? Ajuda muito”.

Ainda, em relação à atuação, perguntei como fizeram quando entraram na rede e começaram a trabalhar na creche, ou seja, quais as fontes de conhecimento usaram para aprenderem a ser professoras de crianças pequenas.

A professora Ana (agrupamento IA e IB) fez o seguinte comentário:

“De início foi realmente as monitoras, o que elas faziam. Eu via o que elas faziam, e o que eu achava certo e o que eu achava errado, abominável (aumentou o tom de voz) assim e, no começo foi assim mesmo porque foi muito de repente. Eu comecei e não deu tempo de me preparar nem nada. Depois disso sim, eu procurei em livros, conversei com outras pessoas que já trabalhavam na educação infantil e assim fui me aprimorando, mas de início foi vendo os outros”.

A Bete (professora do agrupamento IIB) apesar de ter experiência com crianças pequenas, quando entrou na rede não conhecia o trabalho com agrupamentos:

“Então, eu estou fazendo esse GT (Grupo de Trabalho) para entender um pouco, porque quando eu entrei aqui, eu fiquei totalmente perdida com esse negócio de agrupamento. Eu queria saber o que era e fui atrás; assim eu acho que todo mundo pode aprender tudo. Quando eu fui para o fundamental para mim era uma coisa nova, mas eu fui atrás, eu fui perguntando: Gente eu não tenho experiência, o que é que eu faço? É isso? É aquilo? Então quando eu entrei aqui no agrupamento, mas ninguém soube me dizer direitinho e eu procurei esse curso do GT desde o começo para eu saber mais sobre a educação infantil, agora como é esse negócio de agrupamento”.

Quanto à professora Carla (agrupamento II C):

“Olha, apesar de não estar atuando durante esse tempo com crianças desta faixa etária, mas eu sempre me interessei pelo desenvolvimento infantil, pelo desenvolvimento cognitivo, estudei muito, então eu não trabalhava com as crianças, mas conhecia, conheço as necessidades do que se deve trabalhar com as crianças dessa faixa etária, então para mim, eu não tive dificuldades, apenas um período para conhecer minha turma, conhecer as características, a origem das crianças, o que as crianças conheciam, já sabiam, a vivência delas”.

É interessante observar que, se por um lado, foi apontado pela professora Carla que sua formação inicial (Curso de Pedagogia) contribuiu para sua atuação profissional, por outro tanto a professora Ana quanto a Bete apontaram limitações nesta formação e dificuldades no exercício da profissão, aparecendo com destaque as observações, as trocas de experiências com as colegas de trabalho como mecanismos de aprendizagem num primeiro momento, e depois, num segundo, os

cursos e as leituras, como processos de formação.

Quanto a essa questão, também fica transparente nos depoimentos das monitoras, uma dificuldade inicial no trabalho e a falta de orientação e formação por parte da rede no exercício da profissão.

“Eu lembro como se fosse hoje (falou o nome da pesquisadora) porque foi em 1980 que eu entrei na prefeitura e o primeiro dia era tudo misturado com as crianças para dormir e a ministradora me colocou numa sala sozinha e mandou eu me virar. Até eu apanhei de criança. Lá dentro tinha uma menininha que batia muito nas monitoras e elas falaram para mim: Você vai sofrer na unha dessa menina que ela bate. Ela bateu mesmo. E eu chorei por 15 dias que não queria trabalhar mais na prefeitura, que eu queria sair. Aí meu marido falou: Não você acostuma, você acostuma, agüenta firme que você acostuma”. (Entrevista monitora C, agrupamento IIC).

Se as professoras questionam sua formação, isso passa a ser ainda mais grave quando pensamos nas monitoras que ingressam na rede sem formação específica. Estas profissionais entram sem conhecimentos sobre o campo da educação e sua formação passa a ser no momento de trabalho, através da observação referente ao trabalho das colegas, e depois, com os cursos oferecidos pela rede que são realizados por iniciativa própria.

“Foi horrível, assim, horrível porque quando eu cheguei me falaram o seguinte, me deram um papel das funções, eu cheguei aqui na unidade e aí me levaram numa sala. Mas assim, eu acho que eu não tive muita dificuldade por causa das crianças, né? Que eu já tinha cinco filhos, então mais ou menos que você pegava as meninas fazendo. Mas agente não teve uma, um curso, uma orientação, como fazer, como, até a troca, como é que se dá, sabe, de você, isso a gente foi pegando no dia-a-dia, não teve nenhuma preparação”. (Entrevista com a monitora M, agrupamento IB).

Essa fala juntamente com a da monitora C demonstram a recepção da monitora no ambiente de trabalho, sem preparação alguma, além de revelar como essa profissão não é valorizada, bem como a educação da criança pequena. Esta prática demonstra que, pelo fato da educação infantil ter passado da promoção social para a educação, a função de monitora não sofreu grandes alterações. Passaram-se mais de 20 anos e a monitora M que entrou há dois anos e dez meses na rede, teve praticamente a mesma condição de trabalho da monitora C que ingressou, em 1980, momento da promoção social.

Outro aspecto que chama atenção na fala da monitora M é a referência que assume no trabalho, sua experiência como mãe; é a partir dessa intuição e com estes conhecimentos que começa a atuar. Podemos perceber esta prática em outros depoimentos:

“[...] pela experiência que eu tive e que eu tenho com muitos sobrinhos também, né? Então eu convivi muito com criança o tempo todo, minha irmã morava, mora até hoje na minha casa com criança, então eu acho que a minha experiência que eu adquiri com criança foi através dos meus sobrinhos que eu sempre tive. Eu sempre gostei entendeu? De cuidar, de dar banho, assim. Então acho que foi com os meus sobrinhos mesmo que eu aprendi”. (Entrevista monitora C, agrupamento IA).

É interessante observar que a profissão de monitora é comparada às experiências domésticas com crianças.

“Eu trouxe para a creche o que eu fazia em casa, porque a rede não ensina, a prefeitura não te ensina a trabalhar com a criança, te joga lá... e foi o que fizeram comigo, me jogaram dentro de uma sala de M2 e falaram para mim: é aqui que você vai trabalhar.

P: Não houve nenhuma preparação?

Não. Inclusive no dia em que eu comecei, as monitoras iam viajar com a diretora e eu fiquei sozinha com a sala, com crianças que eu nunca tinha visto. Então foi assim um caos. Eu saí de lá chorando porque eu não conhecia as crianças, tinha 35 crianças na sala, as crianças não me conheciam. Então desabaram a chorar porque não sabiam quem eu era e nem eu sabia quem eram as crianças, então eram as crianças chorando de um lado e eu desesperada de outro, mas, sabe eu sempre tive musiquinha infantil. Eu cuidava das minhas crianças, dos meus filhos e eu cantava para eles. Então eu fiz roda. Vamos sentar, vamos conversar, vamos brincar. Qual o nome de vocês? Com isso passou o tempo e eu acabei me saindo bem com as crianças ali”. (Entrevista monitora L, agrupamento IA).

Sobre esta questão, ou seja, sobre as práticas educativas das professoras e monitoras, a pesquisa realizada por Ávila (2002), discutiu as questões de gênero feminino relacionando-as com a atuação neste momento da educação. Nas suas palavras:

Esta investigação mostrou o surgimento da profissão docente vinculando-a as questões do gênero feminino, na medida em que ser mãe, mulher e professora condiciona esta forma de atuação profissional e sua relação com a Pedagogia da Educação Infantil. (AVILA, 2002, p.1).

Dessa maneira, não é intenção discutir estas questões, no entanto, é importante ressaltar com as falas, tanto das professoras, quanto das monitoras a necessidade urgente de se pensar na formação destas profissionais antes e durante sua atuação, como uma questão de política pública e como respeito aos direitos dessas pessoas como profissionais da educação e também das crianças.

Junto a esta discussão o interesse era apresentar as nossas protagonistas, revelando um pouco o que e como pensam e sua formação. Assim, para encerrar esta apresentação, a creche

tem a seguinte configuração em relação à formação das monitoras: Das dez monitoras entrevistadas, duas possuem o Ensino Fundamental completo; oito o Ensino Médio, sendo que três fizeram o magistério. Cursando Pedagogia há três e uma o Normal Superior. Em relação ao tempo de serviço como monitora; temos o seguinte quadro referente às monitoras que foram entrevistadas.

7. Quadro do tempo de serviço das monitoras

Monitoras	Tempo de serviço
4	2 a 3 anos
3	3 a 4 anos
1	7 anos
1	14 anos
1	23 anos

Vale ressaltar que a instituição recebeu várias monitoras novas, ocorrendo uma concentração no agrupamento IA. Segundo algumas monitoras, o “antigo berçário” é muito desgastante porque tem que dar banho, trocar a criança e com o tempo estas práticas causam lesões na coluna e no braço. Um exemplo deste fato ocorreu no início do ano com a monitora I, que trabalhava no agrupamento IA, afastando-se por alguns meses por licença de saúde. No momento de sua volta, foi recolocada no agrupamento IIC, por recomendações médicas já que não poderia pegar crianças no colo.

É importante sinalizar que as monitoras possuem diferentes condições de trabalho comparadas às professoras. Em relação ao salário, seus rendimentos são menores e, em contrapartida, sua carga horária de trabalho é maior. Este dado sugere uma análise sobre a profissional da creche, ou seja, sobre sua identidade. Uma discussão que deverá fazer parte das políticas públicas voltadas à infância.

Considerando as informações descritas acima, são estas as protagonistas da pesquisa: crianças, famílias, professoras e monitoras, com as condições que foram apresentadas, tanto físicas, econômicas, sociais e culturais, pessoas que convivem no espaço coletivo da creche;

construindo e reproduzindo relações e experiências, agradáveis e desagradáveis, harmônicas e conflituosas, interessantes e desinteressantes, curiosas e apáticas, felizes e infelizes, includentes e excludentes, enfim, relações e experiências humanas.

4 ENCONTROS E DESENCONTOS: O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Partindo de documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Campinas, verifica-se a existência de diretrizes que subsidiam e orientam as práticas avaliativas das instituições de educação infantil do município.

No regimento comum das unidades sócio-educacionais municipais de educação infantil (PMC, 1994), documento que vigora até hoje no município; encontram-se várias orientações sobre a avaliação. Por exemplo, o inciso II do Artigo 72 apresenta a seguinte afirmação: “Verificar se a criança adquiriu os conhecimentos ou habilidades necessárias à aquisição de novos conhecimentos ou habilidades”. E o artigo 73 está assim disposto: “A avaliação das crianças é registrada em Fichas de Acompanhamento nas quais consta o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos”.

A partir deste regimento podemos levantar alguns questionamentos sobre a proposta de avaliação: Quais os conteúdos desta ficha? Para quê o uso deste instrumento? Será que este mecanismo revela o crescimento da criança? De que forma? Contextualizada ou descontextualizada? Será que dá conta de apreender as experiências do cotidiano? E as relações? Não seria apenas uma tarefa burocrática? E o que pode ser mais grave: Não poderia se transformar em um instrumento de comparação e classificação entre as crianças? Verifica-se uma concepção de avaliação com o sentido de medida, quando menciona a idéia de verificação de conhecimentos e habilidades, além do uso formal de uma ficha que deve constar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Este documento, como uma orientação comum para as instituições de educação infantil, tem um peso e uma influência bastante fortes nas práticas avaliativas, já que a própria rede assume e divulga estas diretrizes.

A creche pesquisada já trabalhou com este instrumento, porém hoje o mesmo não é utilizado, apesar de ser uma proposta da Rede Municipal de Campinas para a educação infantil. Nas palavras da professora Ana (Agrupamento I A): “Nós tínhamos durante uns dois ou três anos as fichas que nós preenchíamos no meio do ano e no final. A gente não tem mais isso” (entrevista).

Um outro mecanismo de avaliação sugerido pela rede são as reuniões de AVP que estão

previstas no calendário, totalizando 3 encontros durante um ano letivo. Também, um outro momento de discussão, é o espaço das reuniões de Formação Continuada, que totalizam 7 encontros. Estes dois encontros reúnem todos os profissionais da instituição.

Além destes momentos coletivos, há os TDCs, encontros semanais de 2 horas/aula, que reúnem as professoras do CEMEI e da EMEI e a coordenadora pedagógica, além do TDI, que é previsto um tempo de 1 hora/aula semanal para a professora fazer seu planejamento. Nestes dois espaços de trabalho não está incluída a presença das monitoras, verificando-se apenas a participação das professoras.

Considerando este fato, pergunto: Como pode a professora sozinha planejar o trabalho com as crianças quando na realidade trabalha com outras profissionais? Em que momento as monitoras participam do planejamento e das decisões?

Tentando romper com esta forma de trabalho nos TDCs e, apontando como expectativa da creche, o PPE (2004, p. 6), sugere a seguinte forma de trabalho, quando menciona as expectativas para este ano: “[...] Dada à importância do TDC, gostaríamos de contar com a presença de monitoras nestas reuniões. Embora saibamos das dificuldades de ordem prática na organização dos setores, lembramos que temos duas opções de horários de TDC em nossa U. E”.

Junto a este desejo, há no PPE (2004, p. 7)⁹ uma lista com outros objetivos que foram almejados e discutidos na primeira reunião de AVP. Dentre eles, destacam-se os seguintes pontos relacionados ao planejamento e a avaliação:

- *Fazer avaliação constante do trabalho pedagógico da U.E.;*
- *Ter união entre os períodos;*
- *Sempre retomar a avaliação anterior para discussão coletiva;*
- *Ampliar espaços para reflexão e socialização coletivas;*
- *Haver mais troca de experiências entre os profissionais nos TDCs, RPIs, e FCs;*
- *Discutir posturas pedagógicas e práticas de cada profissional e as concepções de educação presentes nas práticas pedagógicas de nossa U. E.;*

⁹ Mantive a escrita original do documento

- *Haver participação da OP no trabalho de cada educador, de modo que possa conhecê-lo e articulá-lo aos demais.*

Verifica-se um desejo de se efetivar uma prática de trabalho mais coletiva. No entanto, além da projeção de objetivos, é necessário espaço, tempo, condições de trabalho para que se tornem possíveis e reais tais expectativas.

Considerando as condições de trabalho das monitoras, até o mês de maio, estas profissionais trabalhavam 7h e 12min por dia, o que dificultava uma participação mais efetiva nas reuniões de TDC. Segundo as mesmas, a reunião acontecia no período em que as crianças da creche estavam dormindo, apesar disso, nem sempre era possível à saída da sala, devido à falta de outras colegas neste momento, ora pelas trocas, ora porque algumas estavam almoçando.

Em contrapartida, a partir de maio, as monitoras passaram a trabalhar 6 horas por dia, o que mudou vários aspectos na organização de trabalho entre elas. Após reuniões e discussões, a creche decidiu que um grupo fixo de monitoras trabalharia no período da manhã e outro no período da tarde, porém o horário seria alterado para que todos pudessem ora trabalhar de manhã, ora à tarde. Assim, numa semana havia um grupo com a professora no período da manhã e na outra, outro grupo. Este acordo foi realizado por solicitação de algumas monitoras que estudavam no período noturno e saíam prejudicadas se trabalhassem apenas no período da tarde, uma vez que o horário de saída é às 18 horas; próximo do horário de entrada das escolas. Ficou combinado que caso alguém tivesse que trocar de horário em algum dia, isso seria realizado mediante acordo com uma colega que pudesse fazer a troca.

Esta organização favoreceu o encontro das monitoras durante uma hora por dia, período em que um grupo estava na sala com as crianças dormindo e o outro chegava para o turno da tarde. Este espaço ficou acertado que seria para trocas de experiências e informações sobre os acontecimentos referentes ao período da manhã. Além disso, comentava-se também a possibilidade de participação de um grupo de monitoras nas reuniões de TDC, já que esta nova organização do tempo facilitaria este fim.

Além desta mudança, a rede abriu um espaço de formação para estas profissionais com uma carga horária de 2 horas semanais, que foi denominado de TPM. Esta formação poderia ser realizada através de um curso oferecido pela rede ou de reuniões internas, ficando à escolha das monitoras.

A partir desta configuração foram decididos dia e horário comum para que a reunião acontecesse. Foram organizados dois horários, um que antecede a entrada do grupo de monitoras do período da tarde e outro, no momento da saída do grupo da manhã. Assim, um grupo entraria mais cedo e outro sairia mais tarde. Esta forma de organização foi a possível naquele momento. No entanto, há implicações que devem ser consideradas.

Apesar desta política de formação em serviço, observa-se a partir da pesquisa de campo que a prática pouco se alterou, mesmo considerando as expectativas almeçadas e colocadas no PPE (2004) de um trabalho mais coletivo. Verifica-se esta situação, através de vários indícios.

Um deles que não se pode desconsiderar é o fato de ter sido um ano de transições e a creche passava por um processo de novas adaptações. Por outro lado, existem outros elementos que fazem parte da dinâmica vivida pelos atores dentro deste espaço, que merecem ser analisados.

A reunião não contemplava a participação de todas as monitoras da creche. Além disso, não se encontravam as monitoras da mesma turma, já que os horários eram diferentes para um e outro grupo. Isso significa que as discussões eram sempre parciais, ora de um grupo, ora de outro.

Esta dinâmica de trabalho dificulta as tomadas de decisão, uma vez que não estão presentes todas as monitoras de uma mesma turma e, além disso, sem a participação da professora, nada é concluído naquele momento. Uma outra questão bastante relevante e que interferiu na dinâmica do trabalho, diz respeito à escolha por parte das monitoras quanto à participação em grupos de formação ou nas reuniões dentro da creche. Neste momento específico, como a maioria fez a opção pelos grupos de formação, houve um esvaziamento nas reuniões, o que acabou comprometendo este tempo, ou seja, o encontro, as trocas, as discussões e a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico no interior da creche.

Durante as entrevistas questionou-se a respeito dos espaços de discussão e avaliação do trabalho pedagógico. Sobre este ponto, a monitora E fez a seguinte observação.

“Nas reuniões. É um período que agente tem para expor, agente tá tendo uma reunião de monitores; também que eu acho que é um período que agente pode expor o que agente acha tal. Falar o que agente não gostou; o que agente gostou, eu acho que esse também é um espaço”.

Em contrapartida, quando questionada sobre o que estavam discutindo e estudando a

mesma monitora fez o seguinte comentário:

“No início tinha bastante monitora então, agente discutia texto, agente discutia o agrupamento entendeu? Alguns textos sobre agrupamento. Agora as meninas estão muito fazendo esse grupo de formação, então, diminuiu muito, às vezes nem tem reunião. Ah, tem quem passa alguma informação e tal e não tem mais nada. Acho que agora mixou bastante a reunião, não tem muita gente mais”.

Este fato foi apontado pela monitora e confirmado pela OP, quando também questionada a respeito:

“Se tiver um número grande, dá para agente fazer reunião de setor, trabalhar algum tema, agora se o número de monitoras fora daqui for muito grande, este espaço fica muito mal planejado. Nós poderíamos planejar neste horário; nós começamos até a fazer isso, na primeira parte da reunião era para ler algum texto, discutir alguma coisa e o segundo momento era planejamento, mas ele também não funcionou, porque como são dois horários, tinham poucas monitoras de cada setor no mesmo horário e, a coisa não estava dando certo também”.

Verifica-se uma dificuldade em planejar um encontro que tenha a participação de todas, ora por conta dos horários de trabalho, ora pelos cursos de formação. Nas palavras da OP:

“Esse segundo semestre, quase não se trabalhou nada, até junho funcionou, agosto já deu boa piorada, a partir de setembro praticamente não se trabalhou nada. A maioria das monitoras foi fazer curso fora, as que ficaram, ajudaram na organização dos setores, confeccionando alguma coisa diferente, brinquedinho, então, quando tem alguma coisa no coletivo elas estão fazendo, mas não tem nada haver com a formação, ajuda a fazer enfeite, a fazer bandeirinha para a festa junina”.

Observa-se que os espaços de discussão foram criados, no entanto, torna-se urgente um planejamento, uma nova organização e aproveitamento dos mesmos, de maneira que professoras e monitoras possam estar juntas e não separadas; para que não se acentue uma dicotomia maior entre o trabalho de ambas, mas o contrário, para que se concretizem as expectativas que foram elencadas no PPE (2004), ou seja, a construção de um trabalho coletivo.

Esta separação construída parece que se tornou natural dentro da dinâmica de trabalho, um exemplo disso, é o TD, um espaço das professoras e, por mais que se tenha almejado a participação das monitoras, isso não se efetivou, mesmo agora com a possibilidade concreta para este fim, ou melhor, às 6 horas de trabalho que favorecem esta participação. Sobre esta questão a OP faz a seguinte observação: *“As monitoras não vêm nos TDs e quando elas sonham que vêm no ano seguinte, aí como é natal, agente acredita em papai Noel (riso), mas eu acho pouco provável”.* (entrevista).

Realmente, esta fala se confirmou no final do ano, as monitoras não participaram das reuniões. Apesar disso, verifica-se uma insatisfação presente por parte destas profissionais e, um movimento de mudança perante esta realidade. As monitoras percebem que não participam das decisões, o que num primeiro momento, parece ser natural no olhar de algumas monitoras, a tomada de decisões por parte das professoras, para outras esta forma de trabalho não é tranqüila e passa a incomodar. Na prática o conflito se estabelece, já que as monitoras tentam romper com uma hierarquia que parece pré-estabelecida.

A criação de momentos de formação para as monitoras, apesar de ser um avanço não contempla a presença das professoras. E os momentos das professoras também não contemplam a participação das monitoras. Isto significa que a separação entre o trabalho de professoras e monitoras ainda permanece. Observa-se que há um tempo de planejamento, discussão e formação das professoras e outro das monitoras, apesar destas profissionais trabalharem juntas no mesmo ambiente e com as mesmas crianças. Estas planejam em tempos diferentes, assim o espaço educativo acaba sendo um local de desencontros e não de encontros.

Apesar da existência das reuniões coletivas que estão previstas no calendário, estes momentos são distribuídos ao longo do ano e, portanto, não são representativos, ou melhor, não dão conta da construção efetiva de um trabalho coletivo, devido à dinâmica e a complexidade do cotidiano, que exigem reflexões constantes e não pontuais. “A avaliação não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui”. (VILLAS BOAS, 1998, p. 21).

A partir desta definição, podemos verificar que há uma estreita relação entre a avaliação e o planejamento. Isto significa que o ato de avaliar inicia-se no momento de planejar o trabalho pedagógico, além de abranger todo o processo e seus resultados.

Assim, além de definir metas, é necessário estabelecer os caminhos que serão trilhados para atingi-las. Observei que as discussões de planejamento que ocorreram na creche, bem como o projeto pedagógico, sinalizavam objetivos que se desejavam alcançar, no entanto, sem definição de ações concretas. Rios (1998, p. 97) ao discutir a dimensão ética da avaliação faz uma reflexão sobre o significado da avaliação:

Avaliar pressupõe definir princípios, em função de objetivos que se pretendem alcançar; estabelecer instrumentos para a ação e definir caminhos para atingir o fim; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em

consideração todos os elementos aí envolvidos. A avaliação tem, portanto, um caráter processual, dinâmico, que faz parte de uma dinâmica mais ampla, a da prática educativa e a da convivência social.

Tomando a creche como referência, verifiquei que o grande desafio a ser enfrentado é o trabalho coletivo, a construção do planejamento e sua avaliação de forma constante, onde professoras, monitoras e outras profissionais estejam juntas ao mesmo tempo. É urgente que se faça uma revisão sobre os tempos referentes ao trabalho pedagógico que são construídos dentro das instituições.

5 A DIVISÃO DO TRABALHO E SUA RELAÇÃO DE PODER: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO

Avaliar é fazer escolhas, neste sentido, o processo de avaliação está presente no momento em que a professora e as monitoras fazem suas escolhas, tomam suas decisões. “A avaliação é uma operação pela qual tomamos posição, nos pronunciamos sobre uma dada realidade [...]”. (HADJI, 1994, p. 185).

A partir desta referência e observando a dinâmica de trabalho da creche, as decisões acabavam sendo tomadas, muitas vezes, sem a participação das monitoras.

Sobre este assunto, durante a entrevista, as professoras e monitoras foram questionadas e verifica-se que já é um consenso o fato do planejamento e das tomadas de decisão serem realizadas pela professora. A questão da divisão do trabalho parece ser algo incorporado pela creche. Na visão de uma das professoras, quando questionada sobre o planejamento do trabalho pedagógico, apresentou a seguinte concepção.

“Como é uma atividade especificamente pedagógica eu que planejo, mas depois agente senta, conversa e eu passo para as monitoras o porquê que eu estou fazendo aquele trabalho até para elas também me ajudarem nesse sentido. Elas são monitoras da escola e se surge alguma coisa relacionada aquele projeto, aproveitam o trabalho também, além de precisarem saber o que a professora está trabalhando com as crianças e quais os objetivos”. (Entrevista professora Carla, agrupamento IIC).

Compartilhando da mesma visão, as monitoras também acreditam que a função da professora é a de planejar o trabalho pedagógico, enquanto que a delas é a da execução do mesmo, porém em tarefas diferentes.

“Ah! atividade de manhã, quando a gente entra de manhã não tem né? A gente não faz muita atividade assim na sala. Quem fica com as crianças, com um pouco das crianças é a professora, né? Se ela tem que fazer algum trabalho com a criança ela pega 4 crianças e fica lá fazendo atividade e a gente vem aqui para fora, duas monitoras vêm aqui para fora, no parquinho e brinca aqui no parque. A gente brinca no parque ou leva as crianças na casinha entendeu? Brinca com os brinquedos da casinha”. (Entrevista monitora C, agrupamento IIC).

Esta prática diferenciada também é revelada em outra entrevista:

“[...] nem os professores permitem que você interfira no trabalho e até porque normalmente divide a sala. A professora fica com um tanto de crianças e se tem que está com outro tanto lá fora, então nem sempre você pode ficar na sala ajudando [...]”. (Entrevista monitora LI, agrupamento IIC).

A monitora C, do agrupamento IA, também quando questionada sobre as atividades da professora e das monitoras, revela que são diferentes:

“São diferentes. A gente tem o lado do cuidado, a gente cuida e dá banho e a professora, é mais o lado pedagógico, de brincar mesmo né? Cantar. A gente também faz isso, mas de cuidar, cuidar assim de limpeza é a gente. A professora só faz o lado mais de brincar, de lazer”.

Na visão da monitora LU, do agrupamento IA, esta forma de trabalho, não a incomoda.

“Não me incomoda, não. Eu até gostaria de participar do planejamento, eu não sei se, quando eu entrei na prefeitura já era assim, quer dizer, a professora trás e a gente aplica, né?. Então eu entrei na realidade no esquema que já era, do que já existia, então, eu acho assim que é mais um hábito do que um gostar. [...]. Se mudar, ótimo, vai ser maravilhoso, porque eu vou poder participar melhor do que está sendo feito com a criança, mas se não mudar não me incomoda em ajudar. Isso já vem, né? [...] eu acho que a gente se habituou, se acostumou com esse esquema de trabalho. Monitora vai cuidar da criança e professora planeja o que vai ser dado, porque era assim e continua sendo assim. Seria ótimo se mudasse, se fosse um todo, se fosse uma coisa geral, né? Se a gente pudesse trabalhar como um todo”.

Nas palavras de outra monitora este fato se confirma:

“[...] a monitora tem uma responsabilidade diferente da professora. A professora está lá, tem uma obrigação de desenvolver coisas na criança que a gente pode estar lá, a gente está lá para ajudar, mas a gente tem obrigações também diferentes né? A questão do cuidar, da limpeza, da alimentação; acho que a professora também está lá para ajudar, mas a gente tem como ela vai embora; até porque ela vai embora mais cedo, a gente tem um período inteirinho da tarde com coisas pré-estabelecidas para fazer que vão acontecer todo dia independente né? Que é o almoço, a sopa, o café; coisas que vão acontecer todo dia independente da professora. Quanto ao resto acho que a gente tenta se adequar a ela, a maneira que ela trabalha”. (Entrevista monitora LI, agrupamento IIB).

Além da diferenciação entre as “tarefas”, estas profissionais não são valorizadas da mesma maneira. Isto é percebido também pelas monitoras. Uma fala interessante que revela esta desigualdade; é a da monitora RO, do agrupamento IIB, quando faz uma comparação entre o trabalho das duas profissionais. Ela aponta que mesmo a monitora realizando a mesma “tarefa”, não terá o mesmo reconhecimento.

“Há sim, independente de quem diga que não, há sim, porque, querendo ou não, é diferenciado, por mais que você faça a mesma coisa; você desenvolva o mesmo trabalho com a criança, mas a visão é diferente quando é o professor que dá ou quando é o monitor, a visão no todo, vamos supor assim, não dos seus colegas, eu sei que eu tenho capacidade para dar, entendeu? Agora, vamos supor assim, a secretaria da educação, a direção da escola, eles vêem com outros olhos o serviço do professor, porque ele está ali para desenvolver a parte pedagógica”.

Esta divisão entre o cuidado e educação, acaba separando as práticas dos cuidados com o corpo: alimentação, banho, troca, limpeza das mãos, descanso, daquelas consideradas “pedagógicas”, como: brincadeiras, histórias, desenhos. As primeiras são realizadas pelas monitoras e quando necessário, pelas professoras que também ajudam. No entanto, na maioria das vezes, fica sob a responsabilidade das monitoras, que “olham” as crianças no parque, ou trocam as crianças, enquanto as demais realizam atividades com a professora. Esta organiza o trabalho, dividindo o tempo e as crianças. *“Eu vou chamar aqueles que vão trabalhar, os outros vão para o parque” – disse a professora Carla (agrupamento IIC).*

Esta realidade é incorporada pelas profissionais, contribuindo para a manutenção de um trabalho fragmentado na educação infantil, onde os cuidados não são vistos como experiências educativas e, dessa forma, faz-se necessária a presença de dois profissionais diferentes para atuarem com as crianças. Aquele sem formação limita-se aos cuidados pessoais e o outro com formação, educa. A respeito desta questão, a monitora RO, do agrupamento IA, faz uma fala interessante, pois percebe que o trabalho com crianças pequenas apresenta especificidades, que a professora de educação infantil deve trabalhá-las.

“Diferente numa questão pelo menos no berçário, ela faz tudo igual a gente; apenas não dá banho, não limpa o vômito. Raramente a gente vê a professora nessa atividade, o que eu acho assim não que eu to minimizando, eu acho que isso também não vai minimizar o estudo dela né? Por ela ser uma professora eu acho que todo professor tem que se conscientizar se ele quer ser um professor de educação infantil vai passar também por uma necessidade de dar um banho, de limpar uma criança”.

Se por um lado parece que já é algo estabelecido o fato da divisão do trabalho, por outro, há algumas falas que revelam um desejo acerca de um trabalho coletivo e mais participativo: *“Porque todo mundo é, todo mundo trabalha com as crianças aqui não é ela só (inaudível), as monitoras não tão aqui para, só para limpar as crianças e para cuidar da higiene [...]”.* (Entrevista monitora LI, agrupamento IIB).

Observei que esta prática fragmentada em relação ao trabalho passa a incomodar. Isto fica

explícito no momento das entrevistas.

Durante a entrevista perguntei para as professoras e monitoras se havia algum momento do cotidiano que gostariam de mudar. Questionadas sobre a alimentação, a monitora LI disse que mudaria para o sistema self-service. Neste momento perguntei por que motivos não estariam fazendo. Ela disse: *“Porque a professora não quis”*. Diante desta resposta fiz o seguinte questionamento: *“E no caso das outras turmas?”*. Ela respondeu:

“Então duas professoras de duas turmas que não quiseram; a outra da turma das crianças maiores queria. A professora queria, achou legal, gostou da idéia, mas as outras acharam que as crianças eram muito pequenas, mas agora elas já não são. No começo do ano elas realmente eram, mas tamanho não impede que elas aprendam né? Idade não vai, elas só vão criar maturidade se aprenderem assim, se fizerem na prática, só que elas achavam que as crianças eram muito pequenas; só que agora elas já não são mais né? E ainda não se começou a fazer”. (Entrevista monitora LI, agrupamento IIC).

É interessante observar nesta fala, que a resposta da monitora também começa a questionar alguns conceitos, algumas posturas, há um processo de reflexão durante a entrevista. *“[...] Mas tamanho não impede que elas aprendam né?”*. *“[...] Só que agora elas já não são mais, né? E ainda não se começou a fazer”*.

Diante desta fala, perguntei: *“Então, foi a maioria que decidiu?”*. Ela respondeu:

“Assim a maioria, a maioria queria. Só que assim, a maioria que não tem poder entendeu? (riso). As monitoras queriam. Nós somos a maioria, só que a gente não tem poder de decisão, pelo menos em relação a isso”. (Entrevista monitora LI, agrupamento IIC).

Verifica-se que há uma separação entre trabalho intelectual e manual, desde a sua concepção, ou seja, no ato de planejamento e nas tomadas de decisão, até a sua execução. Esta forma de trabalho configura-se no momento em que a professora toma as decisões e as monitoras executam o que foi decidido. Há uma hierarquia construída e constituída neste espaço educativo, que demarca os papéis de cada profissional e as relações de poder, ficando evidente que o poder é de quem “planeja” o trabalho, de quem tem “status”, neste caso a professora.

Observa-se que apesar de estas profissionais estarem juntas no mesmo ambiente e com as mesmas crianças, efetivamente não estão, ou melhor, suas idéias, seus interesses, suas necessidades e suas práticas tomam caminhos diferentes e muitas vezes, não são discutidas, confrontadas e avaliadas.

A professora Bete, do agrupamento IIB, também percebe esta separação, no entanto, não

compreende os fatores e os interesses de tal forma de trabalho. Não faz uma análise considerando as relações de poder e hierárquicas, presentes na instituição, bem como, na sociedade.

“[...] Eu sempre peço ajuda, algumas coisas, e elas colaboram com tudo que eu peço, mas assim, é muito separado; eu sinto essa separaçõzinha, não existe uma coisa que a gente vai planejar junto, né? Não sei por falta do quê. Eu não consigo entender. Porque às vezes eu tento passar, elas também, alguma coisa que fizeram, mas parece uma coisa separada, né? Trabalha no mesmo ambiente, no mesmo trabalho e as coisas são meio separadas, né?”

Pensando no planejamento, o cotidiano revelou que é centrado na figura da professora, ou seja, é ela quem decide e anuncia, na maioria das vezes, o que será realizado no dia. Este dado se confirmou durante as observações e também no decorrer da entrevista, quando as professoras e as monitoras foram questionadas a respeito desta questão. Perguntei: *“Como é o planejamento da sua sala?”*.

“Ahhhh! Não tem ninguém decidindo isso não!!! Ela traz o dela, bom a atividade da parte da manhã quem traz é a Carla (referindo-se a professora). Ela faz o planejamento e traz. A gente ajuda. A gente participa quando ela está ensaiando com as crianças”. (Entrevista monitora C, agrupamento IIC).

Através desta fala é interessante observar que, para a monitora, de certa forma participar do planejamento do trabalho junto com a professora é executá-lo, é ajudá-la apenas nesse momento. *“A gente participa quando ela está ensaiando com as crianças”*. É uma prática normal, a professora apresentar a atividade que será trabalhada no período da manhã para as monitoras.

Observei que na presença da professora, as monitoras acompanham o que foi decidido por ela e na sua ausência, tomam algumas decisões.

“A idéia ainda é que eu faço o planejamento, mesmo elas não participando que elas tenham acesso a ele, pelo menos elas sabem o que têm que fazer nos próximos dias e tal. No A, como eu fiz isso no começo do ano também, elas não se interessaram muito, então, eu não tive mais a preocupação de fazer, eu planejo, vou lá e chego, a hora que eu chego eu falo: Nós vamos fazer isso, tá? As vezes eu até mudo, dependendo de como eu vejo como está o ânimo delas, mudo a atividade na hora. O que não é o ideal. O ideal seria tentar seguir um planejamento com as atividades. No B funciona um pouco mais isso. Quando elas fazem alguma coisa diferente a tarde, me comunicam, elas falam: Ah, nós fizemos tal coisa,. Porque a tarde é muito assim, quando dá tempo elas fazem alguma coisa, e quando não dá não fazem e quando tem alguma coisa diferente elas me comunicam. Então dá para planejar um pouquinho mais coletivo, mas não é o ideal, o ideal seria que realmente a gente conseguisse sentar, como a gente tinha pretendido no início do ano, mas não está acontecendo, é mais individual. É muito mais meu o planejamento que do setor”. (Entrevista professora Ana, agrupamento IA).

A fala da professora Ana indica que o planejamento é centrado na figura da professora, que é mais individual que coletivo, “*É muito mais meu o planejamento que do setor*”. “*Nós vamos fazer isso, tá?*”, além de indicar um outro elemento, a falta de interesse por parte de algumas monitoras: “*elas não se interessaram muito*”. Sua fala revela que as monitoras não se interessam pelos momentos de planejamento. Este fato também foi apresentado pela OP e pela monitora LI, do agrupamento IIB, quando fez uma observação durante a entrevista.

“Tem muita gente que é muito velha na rede, muito antiga na rede, então meio que já acomodou, está cansada, acomodou-se não quer ter trabalho, entendeu? “Ah, vamos pintar as crianças”. “Ah não, cada um com seu trabalho”. Não estou falando especificamente da minha sala, mas assim no geral porque dá trabalho, porque o que suja tem que lavar depois e, tudo que a gente vai fazer com crianças requer isso depois, entendeu? Requer que você tenha trabalho, você não consegue fazer nada assim fácil com elas; a não ser tacar no parque e deixar lá, mas é difícil”.

Como tentativa de reprodução dos valores da nossa sociedade, evidenciou-se a presença de uma divisão do trabalho nas práticas vividas tanto pelas professoras e monitoras, quanto pelas crianças. A forma mais freqüente foi a fragmentação do trabalho exercido pelas monitoras e professoras, sendo que para as monitoras lhe restava a execução das atividades planejadas pelas professoras. Uma clara cisão entre trabalho manual e intelectual e uma forte relação de poder e hierarquia separavam estas duas profissionais. A organização do trabalho era centrada na figura da professora, o poder de decisão era exercido por ela, ou melhor, por quem exercia o “trabalho intelectual”, trabalho esse valorizado dentro da nossa sociedade. Entretanto, esta polarização é artificial, já que todo trabalho intelectual requer habilidades manuais e vice-versa. Sobre este fato, Enguita (1989, p. 201) apresenta a seguinte análise:

Até o mais rotineiro trabalho manual requer o emprego de faculdades intelectuais, entre elas a atenção, a previsão, o processamento de informação, etc, e o mais espiritual dos trabalhos intelectuais [...] exige alguma forma de esforço manual ou físico [...].

Partindo desta referência, as diferenças presentes no cotidiano da creche, no trabalho das professoras e monitoras servem para justificar também as diferentes condições de trabalho e salários que são oferecidas a estas profissionais. Dentro de uma sociedade capitalista, nem todos

os trabalhos são iguais e valorizados na mesma proporção.

Assim, a professora realiza o trabalho pedagógico, cabendo às monitoras o exercício das atividades relacionadas aos cuidados, discurso presente nas falas das professoras e monitoras. Durante a entrevista com a monitora LU, do agrupamento IA, quando questionada sobre o trabalho das professoras e monitoras ela fez o seguinte comentário: “A monitora trabalha o cuidar e a professora trabalha o ensinar”.

Uma questão que chama atenção é o fato do trabalho das monitoras, mesmo no período da tarde, não ser discutido e planejado a priori, mas no momento em que iniciam o trabalho, ou melhor, quando chegam à creche resolvem o que vão fazer, o que irá acontecer no dia, ou mesmo durante a dinâmica do trabalho. Quando questionei as monitoras sobre o trabalho que realizam com as crianças, as respostas foram semelhantes, revelando que há uma improvisação em relação ao trabalho.

“Olha, para falar a verdade, não. Isso é uma das coisas assim que me inquieta muito. Já faz tempo que a gente está aí, eu sempre fiquei na mesma sala, e é uma dificuldade, porque a gente não tem um planejamento. No dia fala assim – “bom, o que a gente vai fazer hoje?”. Eu acho que é uma falha nossa porque às vezes a gente fica achando assim...esperando da professora. E não tem...a gente já tentou fazer uma vez, de ver como é que a gente podia fazer mesmo semanal, mas a gente não conseguiu dar passos. Então sempre vem uma coisa, a gente fala assim – “o que a gente vai fazer, para onde a gente vai?”, mas assim, muita coisa no dia, sabe, na hora. Fala assim - “ah! vou ver se a sala de vídeo está livre”. Então eu acho que a gente não tem muito isso...não planeja muito. Fica muito assim com a professora, nos dias em que ela está, quando ela não está a gente também fica solto, então a gente não tem esse planejamento”. (Entrevista com a monitora MA, agrupamento IB).

Sobre este assunto das dez monitoras entrevistadas, nove disseram que não planejam o trabalho que realizam. Seguem algumas falas que confirmam estes dados, complementando a resposta acima.

“A gente vê na hora, hoje é dia de parque a gente vai para o parque. Senão ah, o que que a gente pode fazer? Que espaço que está disponível para gente utilizar? O vídeo? Está vazia a sala de vídeo? Ah, então vamos lá e, assim é. Na hora que a gente pode fazer, que brinquedo que a gente pode dar a eles. Não tem assim uma organização, planejar um dia antes ou uma semana o que a gente vai fazer na semana inteira. É mais estipulado assim na hora”. (Entrevista com a monitora E, agrupamento IB).

Em relação ao agrupamento IA, a monitora LU faz a seguinte afirmação: “Não, eu nunca planejei não, eu chego e, eu estou pronta para o que der e vier, eu nunca planejei, eu nunca tive assim um, eu sigo a rotina do dia, né? A rotina da criança [...]”.

Em contrapartida, no agrupamento IIB, a monitora RO, disse que às vezes consegue planejar seu trabalho, porém não é uma prática freqüente.

“Às vezes sim. Não é sempre. Nessa época agora esse ano, por exemplo, está difícil ser planejado, eu acho que está mais difícil. Eu, por exemplo, eu como funcionária assim, eu vejo que a gente tem uma certa dificuldade. Dificultou assim uma parte, porque, a gente faz revezamento, então, por exemplo, de manhã uma semana você está com um professor e outra semana você está à tarde, só você, né? Só monitor. Então quando está só você a tarde, às vezes dá para planejar, as vezes não, porque as vezes a quantidade de criança de manhã e a tarde, então as vezes a gente planeja alguma coisa assim mas é mais complicado”.

Um dado relevante que apareceu em várias entrevistas, foi o fato que algumas monitoras observaram sobre o trabalho das professoras. Na visão destas profissionais, a professora não planeja o trabalho. “Não. Eu acho que não. Eu acho que ela tenta algumas coisas, às vezes ela fala – “ah! eu pensei em fazer isso, isso...”, mas sabe aquela coisa assim – “então eu vou lá ver se tem uma fita legal”. (Entrevista monitora MA, agrupamento IB).

Para elas, parece que não é claro o sentido de determinadas práticas realizadas com as crianças, dando a impressão que em vários momentos, há um improviso por parte da professora. “Não há planejamento no nosso setor, nem por nós monitoras nem pela professora, nem no coletivo. Trabalhamos no improviso, pois na maioria das vezes a professora chega com a atividade no dia”. (Entrevista monitora P, agrupamento IB).

Destaquei um momento que esta situação evidencia-se quando a professora Ana começa a cantar com as crianças e em seguida, muda a experiência.

As monitoras começaram a trocar as crianças, a professora foi para o solário com as outras, começou a cantar e algumas crianças acompanhavam.

A professora cantou 3 músicas, algumas crianças acompanhavam, outras subiam nos brinquedos. Depois disse: Agora vamos fazer ginástica, a mãozinha na barriga, na cabeça, no joelho, no pezinho... Agora o pezinho para cima, para baixo.

A professora deitou no chão e começou a chamar as crianças para deitarem também.

Professora: Abre a perninha, fecha a perninha (algumas crianças faziam). (DC, agrupamento IB)

Em relação ao agrupamento IIB a monitora LI também apresenta a mesma sensação quanto ao trabalho da professora Bete.

“Eu acho que é improvisado. Porque as coisas acontecem assim do nada entendeu? A professora de repente encontra um livro que ela bate o olho – “ah vou fazer isso” - não tem um planejamento, por exemplo – “vou trabalhar o Mar” – “Vou trabalhar o mar então vou trazer uma fita tal”. Então, essa semana, os próximos 15 dias ou esse mês; eu vou trabalhar o mar [...] então vamos, vamos seguir uma linha de raciocínio dos trabalhos que tem que ser feito na sala. Não tem essa linha é uma coisa totalmente, não tem, não tem continuidade é uma coisa aqui, a semana que vem é outra coisa diferente que não tinha nada a ver com a primeira coisa entendeu? Por isso que eu acho que não tem um planejamento”.

A falta de uma proposta coletiva, como observado, cria dificuldades no dia-a-dia quanto ao trabalho e seu significado, causando uma alienação sobre o mesmo, também observado no agrupamento IIC, no trabalho da professora Carla.

“Nunca teve a experiência de planejar todo mundo junto, e nem assim de passar o que se vai fazer com as crianças. Quando eu trabalhava antes no berçário 1, trabalhei lá bastante tempo, era mais difícil da professora participar, de passar o que ela ia fazer com as crianças, então ela fazia, e a gente só acompanhava, quem entendia o que estava acontecendo acompanhava, legal. Perguntei: E quem não entendia? A monitora respondeu: quem não entendia ficava boiando, né? Achava que nem estava acontecendo nada”. (Entrevista monitora M, agrupamento IIC).

Através das observações, verificam-se algumas situações em que tanto a professora quanto as monitoras não sabiam o que fazer, demonstrando um improviso em relação ao trabalho pedagógico.

Situação 1:

Terminou o café, a professora Carla falou para a monitora C: O que nós vamos fazer agora? A monitora respondeu: Não sei. Ela olhou para a pesquisadora e comentou: Tem que pedir para colocarem logo o piso (a sala estava em reforma). A professora disse: Hoje tem parque, vamos.

Situação 2:

Após a chamada a professora Carla disse: Vamos sentar na roda? Olhou para a monitora M e falou: Tem um livro de história? A monitora M respondeu: Acho que tem no armário. A professora olhou, não encontrou e disse para a monitora que não tinha. A monitora falou: Vou pegar emprestado em outra sala.

Situação 3:

Terminado o café a monitora olhou para a professora e disse: E agora? A professora respondeu: Vamos para a sala, hoje não tem parque.

Estas situações revelam que as decisões são tomadas na hora. *“Hoje tem parque, vamos”*. *Tem um livro de história?”*

Além disso, verifica-se que “qualquer coisa” está boa. Na situação 2, isto fica claro quando a professora solicita à monitora um livro, que provavelmente não leu e nem sabe o assunto.

Além do planejamento não ser construído de forma coletiva, verifiquei que a avaliação também seguia o mesmo procedimento, havendo um desencontro entre as professoras e monitoras. Quando questionadas sobre a forma de acompanhamento do crescimento da criança e do próprio trabalho realizado, este desencontro apareceu nas entrevistas, já que muitas monitoras e a própria orientadora pedagógica demonstraram que não tinham conhecimentos sobre as formas de avaliação usadas pelas professoras.

Nas falas das monitoras fica claro que não analisam o trabalho de forma sistemática e coletiva, que não utilizam qualquer forma de registro. A fala da monitora P do agrupamento IB é bastante direta: *“Não temos nenhuma forma de registro escrito, na maioria das vezes quando acontece o registro, é mentalmente”*. Na fala da monitora Lu, do agrupamento IA, o registro também não é uma prática: *“Não, pelo menos na minha sala não, não tem, nós não fazemos, até que seria uma boa idéia fazer. Eu particularmente não havia pensado nesse registro”*.

Também não sabem nada sobre a existência de tais procedimentos por parte das professoras. A fala da monitora LU, do agrupamento IA revela este desconhecimento: *“Não sei. Creio que não, mas não sei, eu creio que ela não faz não”*.

A monitora MA do agrupamento IB, fez a seguinte observação:

“Eu acho que ela também não tem. A não ser que ela faça na casa dela. Às vezes quando estamos em atividades próximas de exposição, essas coisas, a gente... acho até uma falha nossa...tira muita foto. Mas eu fico ainda achando que é mais em função de você apresentar alguma coisa. A gente tinha que fazer registro no começo do ano, em todos os aspectos, e não como uma coisa para a gente poder mostrar”.

No agrupamento IIB, também existe a mesma percepção, nas palavras da monitora LI: *“Eu não saberia te dizer...não saberia te dizer, se ela faz é uma coisa em casa assim, aqui no andamento da escola não, esse tipo de registro mesmo não, só se ela faz em casa, é registro pessoal, escrito não sei”*.

Estas falas revelam a falta de conhecimento da monitora sobre o trabalho da professora. Verifica-se a falta de diálogo, discussões, planejamento, enfim, de um trabalho efetivamente

coletivo. Ainda nesta fala, destaco o uso da fotografia como uma forma de registro usada pela professora Ana. Também pude presenciar em algumas situações o uso deste recurso (apenas nos agrupamentos IA e IB), no entanto, no olhar da monitora, este perde seu verdadeiro sentido, porque não é utilizado de maneira sistemática, mas apenas como uma estratégia esporádica para exposição.

A única forma de registro que presenciei durante a coleta de dados foi a existência no berçário de um caderno onde são anotadas observações referentes aos cuidados com a criança, como alimentação, enfermidades. O registro limita-se a esta dimensão.

A professora Ana, durante a entrevista confirmou esta observação:

“Mais a questão da saúde da criança. Por exemplo, se a criança ficou com febre, com alergia, se passou mal, se vomitou. Essas coisas elas registram bem, a questão do andar, do falar, menos. Elas prestam atenção porque elas sempre comentam comigo, mas eu acho que é mais por falta de costume mesmo”.

Se o registro não é uma forma de documentação e análise do trabalho pedagógico, o diálogo foi apontado por algumas monitoras como uma maneira de trocarem conhecimentos sobre as crianças.

Na fala da monitora E, do agrupamento IB, este recurso é explicitado:

“Conversamos esse período principalmente na hora do sono a gente troca as informações porque tem um grupo de monitoras de manhã e outro à tarde. Então é só a hora que a gente se encontra que se trocam as informações. Teve alguém que não se comportou bem, que não comeu ou teve febre. Normalmente nesse período além do pessoal da creche, acho que eu falo para todo mundo das crianças, para minha família ou mesmo na faculdade a gente troca as experiências de trabalho... “ah como que é?”, “Como são as suas crianças?”, “São bagunceiras?”, “Elas mordem?”, “Batem?”.. Na faculdade a gente troca bastante experiência”.

Também a monitora MA, faz a mesma observação:

“A gente troca, mesmo na sala a gente troca. Na hora da troca de todos (risos) a gente faz isso. Hoje por exemplo...as meninas chegaram eu estava contando para algumas. Nós estávamos em duas de manhã. Aí a gente acaba contando “olha, está assim...” , os fatos do dia, né? Mas assim também os acontecimentos do que a mãe falou, do que a mãe não falou, então é mais assim nesse horário que a gente faz isso. E as vezes assim, na minha casa, por exemplo, as vezes eu chego contando caso, um fato, uma história, é nesse espaço que a gente tem para falar”.

Estas falas revelam a existência de um diálogo que acontece entre as monitoras no

momento de troca de período, no entanto, o que chama atenção é o conteúdo valorizado. Em momento algum as monitoras falam sobre o trabalho e as experiências que aconteceram, mas destacam o comportamento e o estado da criança. Outro dado interessante é que estas observações vão além dos muros da creche, estendem-se para outros espaços.

Em relação às professoras, quando questionadas sobre a forma como realizam a avaliação da criança, fazem os seguintes apontamentos:

“O que eu tento fazer aqui, é esse relatório, mas eu não consigo fazer muito bem não. Eu coloco tudo que eu dei e depois eu fico assim: Será que está certo isso? Quando eu vou ver tudo isso, já passou um bom tempo, né? Agora que eu estou vendo o que eu fiz esses meses todos? Então é um crescimento. Grupo de formação, em reunião que você bota a cabeça para pensar. Então o professor tem que ter isso, tem que ter aquele momento que ele pára, para refletir sobre o seu trabalho com pessoas, se você está no caminho certo, se não está. E a escola, a vida não deixa você parar para pensar um pouco, se é isso que você quer mesmo, será que está tudo errado, você quer voltar para outra escola, você quer fazer isso, né? Então, infelizmente eu acho que falta. Agora ampliando estas horas, vamos ver se a gente consegue fazer mais cursos que a gente questione mais, colocando para fora também, é importante falar, as vezes a gente não tem esse espaço, para estar colocando isso e as vezes tem até medo de falar. Num lugar que você pensa de um jeito e você quer colocar e ninguém te ouve, né? então você vai cansando um pouco e seguindo a rotina”. (Professora Bete, agrupamento IIB)

Neste relato, percebe-se a falta de uma avaliação coletiva dentro da creche, já que fica em dúvidas sobre o seu registro e se questiona. Menciona o fato das trocas de experiências em grupos de formação; no entanto, como ficam as trocas entre as pessoas do próprio grupo de trabalho/da mesma instituição? Mais adiante a professora, fala sobre a falta de tempo que se efetiva na escola e na vida para se pensar. É o tempo da produção em detrimento do tempo humano. Essa falta de tempo para pensar tem como consequência o desânimo e a alienação, enfim, como diz a professora: “Você vai cansando um pouco e seguindo a rotina”.

A professora Ana, ao comentar sua forma de acompanhamento em relação às crianças e ao trabalho, menciona que fez tentativas de registro, mas devido ao número de crianças não teve condições de continuar este trabalho. Ela afirma:

“Então são 54 crianças, eu não consegui, eu abandonei a idéia. Para o ano que vem eu vou tentar de novo, vou ver se consigo, mesmo que não sendo obrigatório estes registros, eu acho que seria legal para o professor do ano seguinte ter acesso. Até por não ser obrigatório, eu acho legal, por ser obrigatório você inventa. Tem aluno que você não tem nada para falar, aí você tem a ficha lá e você escreve duas, três coisinhas. Aquela coisa assim, sabe cor, identifica cor, identifica quantidade de 1 a 5”.

Este depoimento além de revelar como são colocadas as condições de trabalho e a dificuldade de se fazer um registro mais constante, mostra também que a avaliação não deve ser imposta, mas construída pelo grupo, já que na fala da professora a obrigatoriedade sem um consentimento leva a um trabalho apenas burocrático e sem sentido.

Outro ponto que merece destaque é o olhar que demonstra em relação ao crescimento da criança, um olhar bastante escolar, já que os exemplos citados correspondem ao domínio de conteúdos por parte da criança. Ainda, é a criança o centro da avaliação e não o contexto educativo no qual ela se insere.

Este pequeno relato aponta para a necessidade de se voltar a uma discussão urgente na educação infantil, o debate sobre as funções da educação infantil, debate que ainda não está superado. Assim, ao tentarmos criar instrumentos de avaliação para este momento, torna-se primordial uma discussão sobre a criança e o papel que a educação deve cumprir neste momento da vida.

O debate em torno da avaliação ainda acontece de maneira muito superficial no espaço da creche. Nas palavras da orientadora pedagógica, verifica-se a seguinte observação:

“A gente já pegou reuniões de FC, formas de registro, desde aquele mais simples, para por x, atingiu, não atingiu, até coisas mais elaboradas, fazendo pequenos registros em cada setor, vai vendo o crescimento de cada criança. Material para isso houve, já discutimos isso. Agora cada professora faz a seu critério, quem quer fazer aquele registro super detalhado, cuidadoso, tem as horas que o professor recebe para trabalhar em casa, para preparar aula. Quem não faz nada também não é cobrado, a gente não costuma chegar e cobrar de cada uma. As pessoas que querem fazer, que tem essa consciência do registro, desse acompanhamento. Existe na escola, material que foi distribuído, é claro ela pode fazer no dela, mas ela recebeu material para isso, um tipo de orientação. Agora se isso é feito por todas, acredito que não, eu sei de algumas que fazem, outro dia vi o caderno de uma professora que eu não tinha a menor idéia que fazia, se fazem, fazem para elas, mas eu não tenho assim certinho, quem faz, quem não faz, porque faz, porque não faz”.

Chama atenção na sua fala a indicação que, no passado, se discutiu algumas formas de avaliação, no passado, mas não se observa um trabalho presente e contínuo. Além disso, a orientadora não tem ciência do que se faz e quem faz algum trabalho desta natureza. Ainda, afirma que *“se fazem, fazem para elas”*, ou seja, não é uma prática valorizada e que tenha significado para discussões coletivas. Este depoimento nos faz pensar na seguinte questão: Qual é o papel da orientadora pedagógica?

Este desencontro observado no trabalho da creche, além de não respeitar a criança, gera

dificuldades de relacionamento entre as próprias profissionais, ou seja, nas relações que são construídas entre as professoras-monitoras, professoras-orientadora pedagógica e monitoras-orientadora pedagógica.

Destaquei uma fala que mostra esse sentimento:

“Sinto, eu sinto dificuldade em trabalhar com o professor. Eu nunca sei o que o professor vai fazer naquele dia. Sabe a gente nunca senta, “olha essa semana, a semana que vem eu vou chamar os monitores e vamos ver o que nós vamos trabalhar a semana que vem”. Então cada dia é uma surpresa [...] de repente é jogada uma atividade para você que você não está preparada. Eu acho que se houvesse um consenso ali, uma conversa entre o professor e o monitor, eu acho que as coisas seriam mais fáceis [...]”. (Entrevista monitora RO, agrupamento IA).

A partir destes dados percebe-se que a educação das crianças pequenas tornava-se fragmentada, repetitiva e desmotivadora, tanto para as professoras e monitoras, quanto para as próprias crianças, já que decisões tomadas de maneira improvisada, sem discussão, reflexão e planejamento coletivo limitam as experiências vividas por elas.

A questão da falta de envolvimento por parte de algumas monitoras em relação ao trabalho, é um fato bastante contraditório, pois se, de maneira geral algumas não demonstram maior compromisso, outras se sentem injustiçadas quando não são envolvidas nas decisões. Podemos dizer que a divisão do trabalho e as relações de poder, de hierarquia, acabam causando uma alienação e uma desmotivação tanto nas monitoras, quanto nas professoras e nas crianças.

Se através das entrevistas percebe-se um descontentamento e uma resistência desta forma de trabalho por parte das monitoras, na prática são visíveis algumas posturas de resistência. As conversas informais, por exemplo, sinalizavam um desencontro entre o trabalho das professoras e monitoras a partir de comentários e juízos de valor que ambas emitiam. Sobre este fato destaco algumas situações que revelam este desconforto.

Situação 1:

A monitora M disse: Vamos, vamos tomar café, levanta. A monitora C olhou para a pesquisadora e disse: Desse jeito vai ser difícil, ela fica parada, não tem iniciativa. Nós vamos ter que ensinar. A gente fica sentada igual três bobas. Só por Deus. (DC, agrupamento IIC, 11/02/04).

Situação 2:

A monitora M perguntou à pesquisadora: Hoje você vai ficar com a gente o dia inteiro? A pesquisadora respondeu: Vou. A monitora disse: Que bom. Hoje ela está trabalhando. Seria bom que você ficasse sempre. O que ela fez hoje; colocou música, nunca tinha feito. (DC, agrupamento IIC, 11/02/04).

Na avaliação da professora Carla:

“Durante o almoço a professora comentou com a pesquisadora: É engraçado, a gente tem que trabalhar as diferenças, respeitar a diversidade, de gênero, de raça, todas e as monitoras colocam apelidos nas crianças. Você viu quando saímos do parque a monitora C chamou aquele menino de negão, outro dia uma criança veio com o rosto aranhado e elas começaram a chamá-lo de arranhado. É difícil, seria interessante se houvessem reuniões com as monitoras”. (DC, agrupamento IIC, 03/03/04).

Nas palavras da monitora LI, do agrupamento IIB, a situação configura-se da seguinte forma: *“Fica assim, do jeito que você vê (risos) uma sai, a outra fala, outra sai, a outra fala, entendeu? E fica aquele zunzum e você no meio do tiroteio né?”. (DC, entrevista).*

Um exemplo bastante interessante aconteceu em meados do mês de novembro, quando cheguei à creche por volta das 11h30min horas e as monitoras por iniciativa própria, estavam se organizando para uma reunião. Esta ocorreu as 12h00min horas e neste momento, as funcionárias da limpeza ficariam nas salas com as crianças. A reunião foi realizada no refeitório com todas as monitoras, sem a participação de outros funcionários da escola e se estendeu até às 13h30min horas. Na ocasião solicitei autorização das monitoras para acompanhá-la e elas concordaram. Segue descrição da reunião.

A monitora MA (agrupamento IB) começou a reunião dizendo que o objetivo era analisar o ano de 2005 e também discutir a escolha dos setores para o próximo ano. Em seguida, acrescentou que as monitoras não participavam dos TDCs e, que as coisas estavam sendo decididas sem a participação delas. Deu alguns exemplos: festa de final de ano, mostra de trabalhos e os brinquedos da semana das crianças.

Neste momento, a monitora P (agrupamento IB) disse:

- A EMEI decide, são 4 professoras da creche, não 3.

A RO (agrupamento IA) acrescentou:

- A comunicação está sendo feita através de bilhetes e nós temos que aproveitar melhor o tempo das 12h00min as 13h00min horas, nós não estamos sabendo usá-lo. Diálogo com as professoras, a professora tem que dar o pedagógico e nós temos que executar (tom de crítica).

A RO (agrupamento IIB) disse:

- A festa de integração da EMEI e CEMEI, quase foi separada, poderia ser de sábado, os pais trabalham.

P (agrupamento IB): - Nós fomos bater o pé. Em relação às reuniões, o critério deve ser: Quem tem interesse em participar e no mínimo uma pessoa de cada setor.

LI (agrupamento IIB): - Eu acho que a pessoa tem que querer. Se não, não dá certo, vai começar e desistir. A pessoa tem que passar as informações para o setor.

RO (agrupamento IIB): - Não acho certo se a pessoa tem interesse, é a responsabilidade e obrigação. Temos que arregaçar as mangas, se não, vai continuar do mesmo jeito. Nós também estamos abandonadas em relação aos sindicatos. Ontem eu vi uma reunião na Fonte São Paulo (clube), pessoas

discutindo e não tinha ninguém de nós. Estão decidindo as coisas e não tinha ninguém representando a gente.

RO (agrupamento IA): - Tem que ter alguém do sindicato. Nós ficamos sem representante; aí amanhã a gente vai reclamar, mas nós não participamos.

MA (agrupamento IA): - Tirar um representante sindical e no TD, cada setor ter um representante.

A monitora MA fez a votação e todas concordaram. Começaram a discutir quem iria ser o representante sindical. Ficaram discutindo os horários das reuniões e, algumas colocaram alguns impedimentos pessoais. A MA disse que iria confirmar os horários e depois tirariam o representante e também o de cada setor.

Depois, continuou dando alguns informes referentes ao número de crianças por sala para o próximo ano e também comentou que o agrupamento IB iria virar agrupamento II.

A RO (agrupamento IIB) disse: Estamos precisando de união entre as monitoras, mais amizade para discutir estas coisas, para ter mais poder de decisão. Eu estou pensando em fazer um projeto para o ano que vem, projeto alimentação.

P (agrupamento IA): - Nós um projeto de reciclagem.

MA (agrupamento IA): - Vamos amadurecer os projetos para apresentar na terça-feira para serem aprovados ou não. Quem tem, vamos fazer a coisa para apresentar.

Assim, ficou combinado que fariam as apresentações dos projetos e cada monitora voltou para sua sala. (DC, 11/11/04).

Este momento de discussão revela inquietações por parte de algumas monitoras que se sentem à margem das decisões que são tomadas na instituição. É um ponto de partida bastante interessante, já que começam a ter clareza da posição que ocupam e demonstram insatisfação, além de apresentarem algumas soluções e alternativas para mudarem esta situação que, se é confortável para algumas, não o é para outras, causando confrontos que podem gerar transformações.

Quero destacar que a contradição é algo vivo na creche, seja de maneira individual ou coletiva, que acaba também contaminando o grupo. Este exemplo da reunião mostra esta forma de contaminação, uma forma mais coletiva de pensar sobre questões relacionadas ao trabalho.

Além desta situação, nas falas individuais esta contradição é um fato presente. Destaquei a fala da monitora MA, do agrupamento IB, como forma de representar este movimento, quando durante a entrevista define o que é ser uma boa monitora.

“Eu acho assim...o que ela tem que saber? Ela tem que saber que ela não é mãe...que ela é uma educadora, eu acho que isso é um ponto. Eu acho que a gente precisa estar sempre avaliando, porque a gente comete muita falha, muita falha. As vezes a gente se pega... eu acho assim, é muito exigente as vezes, a gente tá cansada, eu acho assim, é até natural até na gente. Mas as vezes a gente precisa assim desse outro, entendeu, que a gente fala assim – “Ai, vou ter que parar, dar uma olhadinha, será que é isso mesmo?”. Então para ser uma boa monitora eu acho que a gente tem que estar sempre assim avaliando o nosso papel, e as vezes eu acho que esses cursos, essas trocas possibilitam isso, porque eu acho que é exigente, eu acho que não é pouca coisa. Porque eu lembro assim, conversando com meus filhos, quanto marca a vida deles...coisas que aconteceram que marcam. Então eu acho assim, as vezes a gente se pega, e as vezes pela gente não é, mas para criança aquilo foi uma monstruosidade, né?. Então eu acho que para ser uma boa monitora a gente tem que estar sempre avaliando e não deixar eu acho essa coisa da rotina, de falar “ah!

está bom”. Acho que a gente sempre tem que...eu fico com medo dessa coisa, sabe, da gente se acostumar com essa coisa da rotina. Eu lembro quando eu entrei, eu chegava em casa, o pessoal falava – “Ai, mas o que foi?” , eu falava – “ai, não sei”, as pessoas falam assim que não, que está bom, porque quando você chega, você chega com gás total. E as pessoas que já estão há vinte anos é muito difícil. Falavam assim – “ah! você vai ver daqui a cinco anos”. Eu chegava assim chorando, falava – “ah! meu Deus, elas não vão me desanimar”, porque eu acho assim que é difícil. Eu fico com medo e as vezes eu me pego conversando, com o pessoal lá mais de casa, e com o pessoal que também está na minha área, está estudando junto comigo, que também é monitora, a gente se pega falando, e eu fico com medo, espero nunca cair nessa coisa da rotina, sabe, você sempre assim achar que têm coisas novas que você pode fazer”.

Ao tentar fazer um exercício sobre esta fala, verifica-se muitos dados interessantes, como: a valorização da profissão quando diz que a monitora é uma educadora, a importância de uma avaliação permanente sobre o trabalho; a formação constante como um momento de aprendizagem; a criança como um ser que deve ser valorizado, no entanto, aponta as dificuldades deste percurso, dificuldades que tendem a uma passividade e uma tendência à reprodução do que se faz. É interessante observar a avaliação que faz sobre o papel da monitora indicando no final de sua fala, não uma perspectiva reprodutivista, mas de criação e produção de conhecimentos quando afirma: “Você sempre assim achar que têm coisas novas que você pode fazer”.

Verifica-se que a contradição está presente a todo instante e como um princípio dinâmico, aponta para mudanças. Nas palavras de Cury (1989, p. 122):

Isto se deve ao fato de que a totalidade social não é algo de fixo que *ipso facto* determina o comportamento e a consciência das classes sociais. Ela é também um produto, isto é, resultante das lutas pelas quais as classes sociais são agentes históricos ativos.

6 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO NA CRECHE: COMO SE ARTICULAM?



(TONUCCI, 1997, p.85)

A avaliação é um dos elementos que compõe a organização do trabalho pedagógico e por isso está diretamente relacionada à produção do conhecimento, as práticas e as relações que são construídas nos contextos educativos. Dessa forma, torna-se necessário sua análise de modo articulado a estes outros elementos. A prática pedagógica é construída a partir das concepções que as professoras e monitoras têm sobre as crianças, assim como também é a avaliação. Isso significa que estes valores permeiam a ação educativa tanto de maneira explícita ou oculta, porém não menos eficazes, porque educam, formam hábitos, atitudes, enfim, determinam modos de ser e viver dentro da sociedade.

A partir destas considerações, passarei a apresentar a organização do trabalho do dia-a-dia da creche e a construção da avaliação, como forma de análise, partindo do pressuposto que este procedimento permite uma reflexão sobre as práticas avaliativas, de maneira contextualizada. A apresentação será realizada a partir de situações que foram observadas e destacadas do diário de campo, como forma de representarem as experiências vividas. Estas situações foram denominadas: *episódios* e estão numerados.

Esta análise será realizada por agrupamento considerando que alguns momentos do cotidiano são diferentes, bem como a condução de outros, devido à faixa etária das crianças e suas necessidades. Assim, a organização do dia dos diferentes agrupamentos (I e II), apresenta variações que são significativas para a compreensão do tema.

6.1 As turmas: os agrupamentos IA e IB

Para iniciar a descrição e a discussão, segue um quadro síntese, organizado com a apresentação do dia na creche, ou seja, dos diversos momentos do cotidiano, sua distribuição no tempo, nos espaços e os atores envolvidos.

8. Quadro síntese da organização do dia dos agrupamentos IA e IB

Momentos do cotidiano	Distribuição do tempo ¹⁰	Espaço	Atores
Entrada das crianças	7h-7h30min	Sala	Monitoras
Mamadeira/ Café ¹¹	7h45min-8h	Sala/Refeitório ¹²	Monitoras e Professora
1- Experiências diversas ¹³ /Dirigidas pela professora 2- Troca 3- Suco/Água	8h-10h	1- Sala/Solário/Parque/ Galpão ¹⁴ /Buraco ¹⁵ 2- Banheiro 3-Sala	1- Professora e Monitoras 2- Monitoras ¹⁶ 3-Professora e monitoras
Almoço	10h-10h20min	Sala/Refeitório	Professora e Monitoras
Descanso	10h20min-13h	Sala	Professora ¹⁷ e Monitoras
Café	13h-13h15min	Sala/Refeitório	Monitoras
1- Experiências diversas/Dirigidas pelas monitoras 2- Troca 3- Água	13h15min- 15h40min	Sala	Monitoras

¹⁰ Os horários são aproximados. Às vezes, alguns momentos do dia eram adiantados ou atrasados devido às situações do próprio cotidiano.

¹¹ Estou denominando de *mamadeira* para o agrupamento IA e *café* para o IB.

¹² As refeições (mamadeira, almoço e o jantar) do agrupamento IA eram realizadas dentro da sala no início do ano. O almoço passou a ser servido no refeitório em meados do mês de abril, a mamadeira e o jantar em setembro.

¹³ Estes momentos acontecem de forma simultânea. Há uma pausa para a troca e para o suco.

¹⁴ Espaço coberto que fica junto com o refeitório e onde tem o bebedouro, dá acesso para os banheiros e para o parque.

¹⁵ *Buraco* é o nome denominado pelas monitoras, de um espaço aberto que fica ao lado da sala do agrupamento II B, que contém alguns brinquedos de plástico, como: casinha, escorregador e outros.

¹⁶ A troca é uma prática realizada pelas monitoras, às vezes, a professora ajudava.

¹⁷ A professora está presente neste momento até às 1h30min, quando termina seu horário de trabalho. Depois deste período as crianças ficam com as monitoras.

Jantar	15h40min-16h	Sala/Refeitório	Monitoras
Descanso	16h	Sala	Monitoras
Saída	16h15min – 18h	Sala	Monitoras

6.1.1 O período da manhã: crianças, monitoras e a professora Ana

Às sete horas, o portão se abre e as crianças chegam à creche, acompanhadas de algum adulto, pai, mãe, avós, outros parentes ou através de perua. No agrupamento IA, algumas entram no colo, outras no carrinho e outras andando, já no IB, ou no colo ou andando.

As monitoras recebem as crianças e os adultos, através da metade da porta¹⁸ que, naquele momento, fica aberta. Os adultos passam as crianças e suas mochilas por este espaço para o colo das monitoras, ou elas abrem toda a porta para as crianças entrarem. A entrada das crianças é realizada apenas pelas monitoras porque a professora entra às 7h e 30 min.

Por que as professoras não participam da chegada das crianças? O que isto significa? Será que esta prática adotada pela creche já não demarca uma separação de trabalho entre as professoras e monitoras? A entrada das crianças não é um momento importante? Não seria necessária a presença da professora também? Por que o horário da professora começa quando todas as crianças já estão na creche? Será que a creche copia o modelo de trabalho da escola? O que esses 30 minutos representam? São questões que já começam a sinalizar um olhar da própria instituição ou da rede a respeito do que é ser professora e monitora.

No primeiro mês a professora Ana, por iniciativa própria, entrou mais cedo para acompanhar o momento de entrada das crianças e estabelecer um contato com os adultos responsáveis por elas. Esta prática foi realizada apenas nesta turma, nas demais, as crianças foram recebidas pelas monitoras, não tendo a professora contato algum com os adultos.

A primeira semana do calendário, como é chamada, é o momento de adaptação da criança, e está organizada em função do horário de sua permanência na creche, que se limita até o horário do almoço. Neste período, não há outras formas de organização onde os adultos

¹⁸ A porta de entrada das salas dos agrupamentos I A e I B, são divididas ao meio para que apenas o adulto olhe para fora, sem precisar abrir toda a porta.

(familiares ou outras pessoas responsáveis pela criança), possam ficar junto com elas em alguns momentos, ou uma programação diferente, ou ainda a participação da professora no horário de chegada das crianças. Após esta primeira semana, o horário volta ao normal e ainda permanecem em adaptação as crianças que choram muito ou não fazem as refeições. É importante ressaltar que no início do ano, durante as reuniões de planejamento, não houve uma discussão coletiva e a organização de uma proposta ou uma programação para este momento.

Após a passagem pela porta, as crianças do agrupamento IA são colocadas sentadas ou deitadas, em colchões que ficam esparramados pelo chão ou em berços e suas mochilas são penduradas em ganchos que ficam presos a parede. Neste momento, geralmente está tocando música e há brinquedos espalhados pelo chão. Já no agrupamento IB, não há berços e os colchões ficam empilhados. Assim, as crianças ficam sentadas no chão, ou andando pela sala ou pelo solário quando é aberto pelas monitoras. Também há música e brinquedos no chão.

No agrupamento IA, o espaço da sala é composto por 7 berços que ficam um ao lado do outro em um canto da sala; colchões empilhados em outro canto, um espelho pendurado, um armário, duas mesas, dois suportes para pendurar mochilas, um aparelho de som que fica em cima de uma prateleira na parede. No teto há enfeites de papel crepom pendurados e cortinas nas janelas. Ainda, há um banheiro onde são trocadas as crianças e um solário fechado com uma cerca aramada que dá visão ao parque. Neste espaço há uma tartaruga de plástico com bolinhas, um escorregador, um carro e outros brinquedos de plástico.

Quanto à sala do agrupamento IB é composta por um suporte para as mochilas, colchões empilhados num canto, enfeites pendurados no teto (flores coloridas de papel), dois armários no fundo da sala, uma prateleira com alguns brinquedos e o rádio, um banheiro para as trocas e o solário, que contém um escorregador e um gira-gira de plástico.

No início do ano, as crianças choravam muito e as monitoras junto com a professora tentavam acalmá-las, pegando-as no colo, sentando junto com elas, mostrando-lhes brinquedos, enfim, tentando distrai-las. Quando as monitoras e a professora se afastavam para atender alguém na porta, algumas crianças começavam a chorar e a andar na mesma direção, tentando segurá-las. (DC, agrupamento IA, 9/02/04). Após este período, o choro vai cessando e as ações de acolhimento também. Ou seja, sentar com a criança, mostrar-lhe um brinquedo, conversar com ela, não são ações tão freqüentes como no momento chamado de adaptação. É como se o fato da criança estar “adaptada” dispensasse estas práticas ou outras que pudessem recepcioná-las de

maneira aconchegante.

No IB, as crianças também choram neste período do ano, como no agrupamento IA. As monitoras tentam conversar e falar para a criança parar de chorar e despejam alguns brinquedos no chão, no entanto, para algumas crianças isso não pareceria suficiente, pois continuavam chorando. Parece que é considerado natural e automático o interesse da criança pelo brinquedo, como se bastasse despejá-los pela sala. Outra questão freqüente foi a naturalidade com que as monitoras lidavam com o choro da criança, muitas vezes, ignoravam e ficavam olhando-as apenas. Segue um registro deste momento:

Episódio 1: agrupamento IB

Entrei na sala, as crianças já haviam chegado, algumas choraram, outras andavam pela sala e pelo solário, e também subiam nos brinquedos. A monitora P pegou uma caixa com brinquedos e despejou no chão da sala. Algumas pegavam e outras continuavam chorando. As monitoras chamavam a criança e tentavam conversar. O tempo todo, os narizes escorriam e elas, pegavam o papel higiênico para limpá-los. A monitora E sentou no solário e ficou olhando às crianças e a P ficou na sala organizando alguns materiais. (DC, 16/02/04).

Este jeito de recepcionar as crianças não se alterou durante o ano, as monitoras continuaram olhando-as, despejando a caixa de brinquedos no chão à espera chegada da professora. E as crianças, andando pela sala e pelo solário, pegando e soltando os brinquedos.

Durante toda a pesquisa de campo, observei que o momento da entrada das crianças ocorreu todos os dias da mesma maneira. A programação é o seu recebimento, ou seja, colocá-la dentro da sala e a guarda de seus pertences. Não percebi por parte das monitoras ações diferentes, como por exemplo, organizarem o espaço físico de outro jeito, os brinquedos serem disponibilizados de outras maneiras, a criação de novas formas de recepção, com brincadeiras, histórias, teatros, ou outras experiências que pudessem ser planejadas e concretizadas. O trabalho segue o mesmo padrão, é como se fosse automático.

Às sete horas e trinta minutos, o portão se fecha, não entram mais crianças e a professora chega. No agrupamento IA, está na hora da mamadeira. Logo em seguida, uma das monitoras vai até a cozinha, traz a jarra de leite e a professora com as monitoras, começam a encher as mamadeiras. Até o mês de março, as monitoras e a professora pegavam as crianças no colo e davam o leite. Neste momento, enquanto algumas estavam no colo mamando, as outras

esperavam, algumas ficavam olhando, outras choravam, outras engatinhavam ou andavam pela sala, pegavam brinquedos no chão.

Após a mamada, tanto as monitoras quanto a professora Ana colocavam a criança no chão e, logo em seguida, já chamavam outra. Neste tempo, anotavam em um caderno se a criança havia ou não tomado o leite. Perguntei sobre tal procedimento e uma monitora explicou que avisam à mãe no final do dia informando se a criança havia feito às refeições, pois caso contrário, ela ficaria mais tempo em adaptação.

Após este período, já colocavam aquelas que conseguiam segurar a mamadeira, deitadas no colchão com um apoio. Entregavam as mamadeiras e tiravam daquelas que já tinham terminado. Estas levantavam, começavam a engatinhar ou a andar pela sala e pegavam os brinquedos. A professora mostrava a mamadeira e chamava as crianças pelo nome para entregá-la. Quando terminavam, pedia que as devolvesse e posteriormente, em meados do mês de agosto, pedia para colocarem em cima da mesa quando terminavam.

A professora conversava bastante com as crianças, em vários momentos quando chegava, quando fazia uma troca ou dava a mamadeira. Já as monitoras, realizavam seu trabalho sem muito diálogo com as crianças. Destaquei um episódio que retrata o momento da entrada da professora Ana e do café na sala:

Episódio 2: Agrupamento IA

A professora chegou e a monitora SO entrou na sala com as jarras de leite. A professora começou a colocar o leite nas mamadeiras. O Alexandre¹⁹ começou a chorar.

Professora: Oi Alexandre, o que foi? Espera um pouquinho.

A monitora SI pegou-o no colo e deu sua mamadeira. Ela comentou que ele chega com fome todos os dias.

A monitora SO pegou uma criança no colo e começou a dar a mamadeira também. A professora entregou a mamadeira para algumas crianças que já tomavam sozinhas. Ela levava a mamadeira e colocava a criança deitada no colchão para tomar o leite. O Alexandre depois que mamou, viu outras crianças mamando e começou a chorar. Às vezes puxava a mamadeira das mãos do colega que estava próximo. A professora dizia para esperar ela servir as outras crianças que não tinham tomado o leite ainda e que depois, lhe daria novamente.

Enquanto a professora servia as outras crianças, a monitora SI pegou-o no colo e lhe deu outra mamadeira (encheu pela metade e ele mamou tudo).

Quando as crianças terminavam de mamar tanto a professora quanto as monitoras anotavam no caderno se a criança tinha ou não mamado.

Depois do leite, a professora começou a tirar as blusas de frio das crianças. Nesse momento, ela conversava com elas.

¹⁹ Os nomes das crianças são fictícios, mantive apenas a primeira letra do nome como verdadeira.

Professora: Cadê a mão do Carlos? Achou. Oba! Vem Natanael, vem tirar a blusa. (DC, 22/04/04).

No final do mês de setembro, as crianças começaram a tomar o leite no refeitório. Elas sentavam à mesa, as monitoras entregavam as mamadeiras e davam uma bolacha para cada criança. Quando terminavam elas eram encaminhadas para a sala ou para outro espaço que era definido pela professora. No agrupamento IB, depois de trinta minutos após a entrada da professora, ou seja, por volta das oito horas, é servido o café no refeitório. As crianças são encaminhadas para este espaço sem formarem fila.

O procedimento era o mesmo nas duas turmas, a professora e as monitoras é quem serviam as crianças, entregando-lhes uma caneca com leite, uma bolacha ou um pedaço de pão que era entregue na mão de cada uma.

Neste momento, era exigida uma postura adequada para se sentar, com as pernas para dentro da mesa, sem levantar, sem debruçar, sem brincar, além do silêncio. A ordem era: “Senta direito”. Frase que era repetida várias vezes no refeitório. As crianças que não seguiam estas exigências eram repreendidas verbalmente tanto pela professora quanto pelas monitoras que ficavam o tempo todo vigiando seu comportamento e posturas. Destaquei dois exemplos deste momento, um do agrupamento IA e outro do IB, como forma de apresentar esta dinâmica.

Episódio 3: Agrupamento IA

A monitora SI abriu a porta, as crianças foram saindo e sentaram nos bancos. As monitoras entregavam as mamadeiras, a professora sentou no banco e ajudou algumas crianças, segurando a mamadeira.

Monitora SI: Ricardo senta direito (colocou o menino sentado, ele estava levantando). Senta José (ele virava o corpo na mesa).

Enquanto tomavam o leite, algumas crianças emitiam sons e algumas quando terminavam, levantavam do banco.

A monitora LU passou com a bandeja dando uma bolacha para cada criança.

Monitora LU: Cuidado para você não cair, você está muito na beirada. Ana (chamando a professora) dá uma empurradinha na Laura, ela está muito na beirada.

Professora: Vinícius você jogou a bolacha fora? Pega então, não pode jogar comida fora, vamos jogar no lixo (a bolacha estava no chão).

A professora foi com o Vinícius até o lixo e depois disse: Agora você senta (ele foi para a mesa).

Monitora SI: Vinícius senta.

A Janaína levantou.

Monitora LU: Você senta.

Professora: Você não quer mais Janaína?

Janaína: Não (a professora pegou a bolacha de sua mão e foi recolhendo de algumas crianças).

A Janaína levantou e foi em direção à lavanderia, a monitora LU viu e disse: Janaína vai lá, senta lá, só levanta quando todo mundo terminar e a tia mandar.

A menina sentou a mesa. As crianças terminavam e a monitora LU dizia: Vamos para a sala.

Eram oito horas as crianças foram saindo do refeitório e a professora foi andando com uma menina segurando sua mão (ela não anda). (DC, 07/10/04).

Episódio 4: Agrupamento IB

A professora Ana e as monitoras serviram o leite.

Monitora E: Para de bater as duas (as meninas estavam brincando, batendo a mão em cima da mesa).

Professora: Assim não Gabriel, quebra. Essa quebra, não pode fazer assim (algumas crianças estavam batendo a caneca na mesa).

Professora: Quer mais Fabiana? Quer mais Rafaela? (a professora ia passando com a jarra de leite nas mesas).

Monitora E: Márcia senta (ela estava em pé).

Professora: Gabriel, Teresa e Vagner (estavam se debruçando na mesa).

A professora começou a passar a bolacha.

Professora: Pega uma só, depois se quiser pega mais. Fernando, uma bolacha, depois quando acabar pega mais.

Monitora E: Inês senta direito (ela estava debruçada na mesa).

Professora: Quando você não tiver vontade de comer bolacha, você não pega (a menina não quis mais e foi jogar fora).

Uma menina demorava a tomar o leite e a professora começou a ajudá-la.

Enquanto isso, a maioria das crianças já tinha terminado o café e algumas levantavam da mesa, andavam pelo refeitório ou sentavam em outro lugar.

Professora: Pode parar cada um no seu lugar, essa não é a nossa mesa (ela foi tirando as crianças da mesa).

A menina continuava comendo a bolacha. A professora chamou as crianças: Vamos (algumas foram em direção ao parque)

Professora: Vem hoje é para a sala, o parque está molhado. Vem Bárbara, vem Giovana (foi chamando as crianças em direção da sala). (DC, 07/04/04).

Através destes dois exemplos, fica evidente que além da atenção oferecida à criança manifestada em algumas falas da professora: “Você não quer mais Janaína?”, “Quer mais Fabiana?”, “Quer mais Rafaela?” e da monitora LU: “Cuidado para você não cair, você está muito na beirada”, o controle é muito mais presente que a própria atenção. As repreensões verbais são recorrentes: “Pode parar cada um no seu lugar”. (professora Ana). “Ricardo senta direito”. (monitora SI). “Você senta”. (monitora LU). “Inês senta direito” (monitora E). O controle inibia qualquer atitude e ação das crianças que fugiam da norma estabelecida. Assim, no episódio 2, quando duas meninas começam a brincar, batendo as mãos na mesa, são impedidas de continuarem.

Após o momento do café, no agrupamento IA, as monitoras dividem as mochilas, ou seja, as crianças que darão banho e farão as trocas. Esta divisão é feita contando o número de mochilas no dia e dividindo pelo número de monitoras. Feita a divisão, as monitoras começam a chamar as crianças para o banheiro e a professora fica com as demais. Entra uma criança com cada monitora

de cada vez. As demais não têm acesso ao banheiro, este tem um pequeno portão de grades, impedindo a entrada. Em vários momentos, muitas crianças ficam olhando para dentro do banheiro, tentam mexer no portão, abri-lo e escalá-lo. *“O Vinicius começou a chorar. A monitora SO saiu do banheiro, pegou-o no colo, levou-o para o banheiro e fechou o portão. O José ficou um tempo olhando para dentro do banheiro, segurando o portão”.* (DC, agrupamento IA, 28/09/04).

Porém, quando por algum descuido alguma criança entra no banheiro é logo convidada a se retirar. Em uma ocasião em que o portão estava quebrado, as crianças começaram a abri-lo e a entrar no banheiro. Nesse momento, a professora disse: *“Todo mundo resolveu passear no banheiro? (foi chamando as crianças). A Monitora LU falou: Eles estão numa farra lá dentro (foi chamando as crianças). Professora: Vamos lá fora.* (DC, agrupamento IA, 09/09/04)”.

A troca ocorre de maneira simultânea com as experiências realizadas pela professora. Às vezes a professora fica acompanhada com uma monitora, enquanto as demais fazem a troca no banheiro e em outras, a professora fica sozinha. No agrupamento IB, a professora Ana também realiza diversas experiências, enquanto as monitoras trocam as crianças. Diferente do agrupamento IA, as monitoras não dão banho nas crianças, a troca é mais rápida. O banho acontece apenas quando é necessário.

Em relação à proibição de crianças no banheiro, também foi uma prática observada no agrupamento IB, quando de maneira freqüente as monitoras chamavam a atenção das crianças. Isso acontecia entre uma troca e outra, quando as monitoras deixavam a porta aberta e de vez alguma criança entrava no banheiro ou quando algumas crianças pediam para ir ao banheiro e “mexiam” em algo que não era permitido. *“Algumas crianças abriram à torneira. A monitora E viu e disse: Não é para mexer na água. Todo mundo lá fora”.* (a monitora tirou as crianças do banheiro, fechou a porta e algumas começaram a chorar). (DC, 16/02/04). Em outra situação: *“As monitoras trocavam as crianças, a Tereza entrou no banheiro e a monitora E disse: Tereza para de mexer no sabonete”.* (DC, 05/03/04).

Há uma demarcação em relação aos espaços, alguns são permitidos apenas para os adultos, como por exemplo, o banheiro, onde a entrada da criança acontece apenas quando ela é levada ou com autorização.

Em relação a este momento, foram observadas as seguintes experiências realizadas pela professora e monitoras.

9. Quadro das experiências oportunizadas às crianças nos agrupamentos IA e IB

Espaços	Experiências
Sala	No agrupamento IA: Brincadeira com telefone de plástico, motoca, cavalinho de pau, painéis, copos, garfos, pratos (plástico), carrinho, boneca, bicho de pelúcia, bolinhas de plástico e brincadeira com o corpo (correr e fazer ginástica, denominação da professora). Ouvir música e dançar, fazer gestos e acompanhar músicas cantadas pela professora e monitoras. Ouvir história, ver revista e livros (de plástico) e confeccionar presentes em datas comemorativas. Exemplo: porta caneta (Dia dos pais), máscara de coelho (Páscoa). No agrupamento IB: as mesmas experiências, além de pintura no rosto, brincadeira com bexiga e de passar dentro do minhocão (pano).
Solário	No agrupamento IA: Tartaruga com bolinhas, castelo com escorregador e um carro. (todos os brinquedos de plástico). No agrupamento IIB: escorregador e gira-gira de plástico.
Parque	Nos dois agrupamentos: Tanque de areia e diversos brinquedos: balanço, escorregador, gira-gira, gangorra (ferro), além dos brinquedos de madeira e pneus que foram construídos com a reforma do parque.
Galpão da creche	No agrupamento IA: Bola (brincadeira de chutar a bola).
Galpão da Emei	Nos dois agrupamentos: Teatro (apresentação da peça: A cigarra e a formiga).
Buraco	Nos dois agrupamentos: Brinquedos: castelo com escorregador, casinha e 4 cavalinhos (todos de plástico).
Área externa/frente da creche	No agrupamento IB: motoca, cavalo de pau e corda.

Destas experiências, durante as 14 visitas realizadas no agrupamento IA, verifiquei que as crianças foram uma vez no parque, brincaram uma vez no galpão e outra no buraco. As demais, que totalizam 11, ficaram na sala/solário. Elas ficam a maior parte do tempo na sala e/ou no solário; dificilmente saem destes espaços e, quando o fazem é para as refeições. As crianças já estão acostumadas a saírem para sentarem no refeitório, assim quando a porta da sala é aberta correm na direção da mesa. No dia da brincadeira no buraco a professora Ana abriu a porta e várias crianças saíram e se sentavam à mesa. Nisso comecei a chamá-los e me disse: *“Eles já estão acostumados, quando saem é para almoçar”*.

No agrupamento IB, das 10 visitas realizadas, as crianças foram uma vez no parque, uma

vez no galpão para assistirem ao teatro, duas vezes no buraco e uma, na parte externa da creche. As demais (5) ficaram dentro da sala/solário. Percebi que nesta turma, as crianças saíram mais vezes da sala, comparando com as saídas do agrupamento IA, no entanto, se considerarmos as brincadeiras no espaço do parque, ainda o número é bastante reduzido.

Destaquei dois episódios que revelam como acontecia a dinâmica deste momento.

Episódio 5: Agrupamento IA

A professora disse que iam brincar de chutar a bola. As monitoras ficaram olhando.

A professora dizia: Joga a bola, chuta a bola.

As crianças andavam pelo galpão, algumas andavam em direção ao corredor e outras corriam atrás da bola. O Alexandre pegava a bola com a mão e ficava segurando, a professora ficava brava e dizia que era para ele chutar, que não podia segurar a bola.

Monitora SI: Olha a Simone.

Professora: Está tudo fugindo.

A professora foi chamar às crianças que tinham saído pelo corredor, às monitoras foram atrás.

O Ricardo e a Roberta começaram a mexer no bebedouro.

Monitora LU: Na água não molha, vem aqui.

O Alexandre começou a chorar, ele queria pegar a bola e a professora conversava com ele.

A Yara pegou uma bolinha que estava no chão e começou a colocá-la na ponta da torneira.

Monitora LU: Não Yara.

A professora ficou brava com o Alexandre e disse: Fica com ele SI (monitora), ele não para (pegou-o no colo e o entregou para a monitora).

A monitora SI o colocou entre as suas pernas, ele se mexia e não queria ficar. Depois de alguns segundos ele saiu.

Monitora SI: Ele não para.

Professora: Alexandre é para chutar? (DC, 12/08/04).

A proposta da brincadeira era que as crianças chutassem a bola, esta era a forma prevista pela professora. Assim, este momento foi totalmente direcionado por ela através de seus comandos. As crianças que não seguiam as regras do jogo eram repreendidas e impedidas de continuarem. Verifica-se a presença da professora de maneira constante, interferindo e controlando a forma que as crianças deveriam brincar. Assim, as crianças não tiveram liberdade para criar movimentos e inventar suas próprias brincadeiras. Observei que a brincadeira nem sempre acontecia de maneira livre, muitas vezes era direcionada e dessa forma, as crianças não podiam escolher seus pares, seus brinquedos, seus movimentos. É como se a professora tivesse que interferir para “ensinar algum conteúdo” às crianças, função esta designada à sua profissão e expectativa de suas colegas de trabalho.

No agrupamento IB, a professora Ana tinha a mesma postura, a dinâmica do seu trabalho

era a mesma com as crianças desta turma. Em uma brincadeira no buraco, fica evidente sua intervenção, quando tenta direcionar as crianças para fazerem alguns movimentos, como: passar por baixo e por cima da corda e brincar de determinadas brincadeiras: pular corda, cabo de guerra.

Episódio 6: Agrupamento IB

As crianças começaram a brincar, a monitora P chegou com a corda, à professora amarrou uma ponta na casinha e pediu para a monitora P segurar a outra.

Professora: Vamos passar por baixo, vem todo mundo aqui. Vamos passar.

A professora ajudava as crianças a passarem embaixo da corda.

Monitora P: Solta a corda. Márcia, não é para segurar a corda. Solta Laís.

A professora pediu para a monitora A pegar a máquina fotográfica.

Enquanto isso, a professora passava embaixo da corda com as crianças. A monitora A voltou com a máquina e começou a tirar as fotos.

A professora falava: vamos passar por baixo, vamos lá. Vamos lá, vamos organizar, todo mundo junto. Vem Bárbara, vem Leandro, Teresa, espera um pouquinho, todo mundo de uma vez. A tia Ana vai passar depois vocês passam.

Ela passou e disse: Passando todo mundo. Vai Fernando, vai Karla, Adriano, vai Cristina.

Monitora A: Vai Márcia, vai Fabiana.

A monitora A tirava as fotos.

Monitora A: Márcia abaixa.

Monitora P: Abaixa Márcia, passa por baixo da corda.

Monitora A: Eh.

A professora foi buscar papel higiênico para limpar o nariz das crianças. A monitora A começou a levar algumas crianças para o banheiro.

Quando a professora voltou disse: Vamos pular corda? Ta todo mundo no escorregador.

A professora pegou outra corda e começou a esticá-la.

A monitora A voltou do banheiro e a monitora P pediu para ela segurar a corda, a monitora A sentou com uma criança que ficou em seu colo.

A professora começou a pular corda com as crianças, algumas, outras estavam espalhadas nos brinquedos.

Professora: Eu não consigo brincar com a corda (ela começou a ajudar as crianças que estavam nos brinquedos)

Uma menina pediu a corda, a professora deu e ela começou a enrolá-la na casinha.

Outra criança se aproximou à monitora A disse: Dá uma ponta para ela.

Elas brincaram juntas, esticavam a corda começou a passar por baixo da corda, ela dizia: Ergue (as meninas levantavam). Depois, as meninas enrolaram a corda na casinha.

Professora: vamos brincar de cabo de guerra.

Algumas crianças seguraram a corda, a professora chamava outras para segurarem e a professora foi andando, puxando as crianças pelo espaço, dando voltas.

Uma criança foi entrar na brincadeira, a outra não queria deixar e começou a chorar, a professora tentou resolver a situação. A professora chamava mais crianças para pegar a corda.

A professora falava: Vamos.

Depois que deram umas duas voltas, a professora disse: Agora vamos brincar de outra coisa. Vou guardar a corda.

A Giovana pediu para a professora ela disse: Eu vou dar na sua mão, mas se tiver briga eu vou guardar.

A monitora A sentou numa mureta e algumas crianças ficaram ao redor.

A monitora T voltou do café e ficou olhando as crianças, a monitora P falou para a professora que ia cortar os papéis para embrulhar o presente do dia dos pais. A professora se aproximou da casinha, onde algumas crianças brincavam e começou a conversar. (DC, 06/08/04).

Com a intenção de direcionar cada passo dado pelas crianças, a professora exercia um papel controlador. Através desta forma de conduzir o trabalho pedagógico, as crianças não tinham oportunidades para fazerem suas experiências, experimentarem novas situações, o que acabava tolhendo a criatividade e a autonomia das mesmas. Porém, ao mesmo tempo em que sua vontade era imposta a das crianças também era expressa, de várias maneiras.

Nos dois episódios, as crianças sinalizaram seus desejos quando brincaram de outras formas que não eram previstas pela professora. Em alguns momentos parece que ela entende estes sinais, quando diz: *“Vamos pular corda? Está todo mundo no escorregador”* ou *“Eu não consigo brincar com a corda”*. Apesar disso, tenta insistir na sua proposta num primeiro momento com as crianças que estão próximas e acabam entrando na brincadeira. Já na segunda tentativa, desiste e, ao contrário, entra na brincadeira das crianças, quando resolve ajudá-las a subirem nos brinquedos. No entanto, não perde o controle da situação, demarcando seu papel, quando responde a uma criança que solicita a corda para brincar: *“Eu vou dar na sua mão, mas se tiver briga eu vou guardar”*.

Assim, fica claro que a postura da professora é a de comandante, já que é ela quem define o espaço, o tempo, as experiências, sendo a das monitoras, de expectadoras e auxiliares quando requisitadas.

Ainda em relação à brincadeira, mesmo quando a professora ou as monitoras deixavam as crianças brincarem na sala, suas brincadeiras/experiências eram vigiadas, ou seja, as crianças não tinham autonomia para explorarem os brinquedos. Em uma situação observada a professora teve a seguinte fala: *“O cavalinho é para andar, não é para bater”*. Em outra, a monitora SO ao ver um menino girando um urso de pelúcia disse: *“Assim não. Abraça o urso”*.

As experiências oportunizadas às crianças seguiam a dinâmica que foi descrita acima e os materiais mencionados no quadro número 9. Raramente a professora Ana realizava alguma experiência em papel.

Como exemplo desta ocasião, destaquei um trecho do episódio que relata a forma como foi conduzida pela professora Ana a confecção da máscara da Páscoa, que seria entregue às crianças dos agrupamentos IA e IB.

Episódio 7: Agrupamento IA

A professora Ana falou que ia continuar a atividade do coelho e chamaria um de cada vez, os outros continuariam brincando.

Ela pegou a Adriana e foi para a mesa. A menina ficou sentada em seu colo. A atividade foi desenvolvida da seguinte maneira: a professora mostrava o rosto de um coelho (de cartolina) de várias cores e pedia para a criança escolher um. Depois, pegava as partes do rosto (de papel): nariz, olhos e a língua e falava: Olha esse é o nariz do coelho (mostrava para a criança). Cadê o nariz da Adriana? Pegava no nariz da criança brincando. Depois passava cola e pedia para a criança colar. Ela pegava na mãozinha da criança e colavam. Fez este procedimento com todas as partes e com todas as crianças.

Às vezes, algumas crianças levavam até a boca o papel ou tentavam pegar a máscara que estava em cima da mesa e a professora dizia: “Maria, não na boca”. “Não, vai rasgar”.

Enquanto isso, as monitoras estavam no solário olhando as demais crianças.

Quando terminou disse: vamos guardar a bagunça para a gente almoçar. (DC, 06/04/04).

Episódio 8: Agrupamento IB

O procedimento foi o mesmo realizado na turma A, apenas a professora realizou a confecção da máscara em uma mesa no corredor e chamava duas crianças de cada vez. Durante a confecção, algumas crianças viam o lápis em cima da mesa (usado pela professora para escrever o nome na máscara), pegavam e começaram a fazer garatujas na máscara. A professora dizia: Não, não pode rabiscar, outro dia eu vou dar giz. Isto aconteceu várias vezes. Outras, quando faziam à colagem tentavam tirar o que haviam colado e a professora falava: Não, não pode tirar. As monitoras ficaram com as demais crianças no solário. (DC, 07/04/04).

Nestes momentos, a divisão do trabalho era mais visível, a professora é quem realizava o trabalho intelectual com as crianças, e as monitoras, o trabalho manual, ou seja, faziam as trocas ou olhavam as crianças brincarem para a professora realizar seu trabalho.

Este momento é encerrado tendo como referência o horário do almoço. Quando este se aproxima, nos dois agrupamentos, as monitoras começam a colocar os babadores nas crianças para prepará-las. No agrupamento IA, no início do ano, o almoço era servido dentro da sala e se constituía basicamente por uma sopa, que era mais fina ou mais grossa dependendo da idade das crianças. Durante o mês de abril, as crianças começaram a sair para o refeitório. As monitoras ou a professora preparavam os pratos colocando a comida ou a sopa e, deixavam-nos em cima da mesa. As crianças menores que não sentavam sem apoio eram colocadas em cadeirão para fazerem as refeições. Tanto no almoço quanto no jantar, as funcionárias da limpeza ajudavam a servir as crianças. Já no agrupamento IB, as crianças desde o início do ano, almoçavam no refeitório.

O almoço começa por volta das 9h e 50 min. Enquanto algumas monitoras colocam os babadores nas crianças, as outras vão para o refeitório e colocam a comida nos pratos. As

crianças menores são colocadas em cadeirões e as maiores na própria mesa do refeitório. Durante o almoço uma monitora sempre vai para a sala arrumar os colchões, isso foi observado em todas as turmas, tanto no agrupamento I quanto no II.

Este momento ocorre da mesma maneira que o café, a professora e as monitoras já dão os pratos prontos para as crianças. A postura, o silêncio e a ordem também são cobrados. Nas falas que são ouvidas isto é sinalizado. *“Roberta não é para comer com a mão, é com a colher”*. (monitora LU). *“Roberta, agora você vai lá para a sala”*. (professora Ana). *“Vagner senta”*. (monitora P). *“Agora não é hora de brincar, é hora de papar”*. (monitora P). *“Gabriel senta direito”* (monitora P). *“Senta aqui”* (monitora P). *“O Leandro para o seu lugar”*. (monitora E). Junto com as ordens estavam presentes as ameaças e as avaliações: *“Laís, eu vou tirar a colher”*. (professora Ana). *“Olha que bagunça ele fez”*. (monitora LU). *“Você está limpando a boca Inês?”*. *“Você é muito limpa, muito esperta, eu to falando que você é uma anã disfarçada”*. (monitora LU). *“Ai que coisa é essa meu Deus”*. (monitora P).

Quando as crianças terminavam a sobremesa, eram levadas para a sala ou mandadas: *“Pode ir para a sala”*. (monitora), mas antes disso não podiam sair do lugar: *“A Simone não queria mais comer e não queria ficar sentada. A monitora RO tentava colocá-la sentada. Ela se jogou no chão e chorou. Depois levantou e sentou no banco da frente”*.

Apesar da vigilância as crianças brincavam: *“O Leandro começou a bater a colher no prato”*. *“O Vagner começou a imitá-lo, depois o Fernando”*. *“A Rafaela começou a bater a colher na mesa”*. *“O Fernando e o Vagner começaram a engatinhar embaixo da mesa”* e movimentavam-se: *“Quatro crianças levantaram e começaram a passar a mão na parede”*. *“A Rafaela virou o corpo para fora da mesa”*. *“A Giovana tirou o sapato”*.

À medida que as crianças vão terminando de almoçar, as monitoras vão chamando-as para entrarem na sala e deitarem no colchão. Geralmente, as crianças do agrupamento IA não lavam as mãos após as refeições. Esta prática foi mais observada nos agrupamentos IB, IIB e IIC. Notava que algumas crianças tinham sono e dormiam rapidamente, enquanto outras, não queriam dormir e resistiam bastante. Verificava também que não havia outra opção para a criança, esta era obrigada a deitar e ficar quieta, até o sono chegar. As monitoras e a professora sentavam no colchão e tentavam fazer as crianças dormirem, batendo as mãos em suas costas. Geralmente a professora ou as monitoras colocavam músicas calmas neste momento.

O sono é um momento tenso, entretanto, de bastante transgressão das crianças em relação à ordem estabelecida. Ao mesmo tempo em que a professora e as monitoras tentam controlar os sons, as falas, os movimentos, o corpo das crianças, imprimindo a lógica do disciplinamento, as crianças manifestam-se com outras lógicas, a da brincadeira, da conversa, do contato, do

movimento, enfim, com uma lógica que ainda está viva neste momento da vida. É uma luta de forças, de um lado a tentativa de ensinar a obediência e a submissão às crianças, do outro, a de resistência a esta forma de educação. Isso foi observado através de diversos sinais demonstrados pelas crianças que indicavam o desejo da autonomia.

Nos dois agrupamentos (IA e IB), isso era visível, a professora e as monitoras praticavam várias ações no sentido de manterem a ordem. Por exemplo, colocavam a criança deitada no colchão, no colo, viravam-na olhando para a parede, deitavam junto. Além disso, chamavam atenção da criança oralmente, muitas vezes, com um tom de voz mais severo quando perdiam a paciência. A frase mais falada neste momento era: “*Deita no seu colchão*”. Algumas crianças acabavam vencidas pelo cansaço e dormiam, outras permaneciam acordadas. Como disse este momento é uma luta, e esta não era vencida de maneira rápida. Para exemplificá-lo, destaquei um episódio de cada agrupamento. A extensão dos episódios representa fielmente o percurso deste embate. Fiz questão de mantê-lo na íntegra como forma de sinalizar a presença das práticas de controle e disciplinamento vivenciadas pelas crianças pequenas.

Episódio 9: Agrupamento IA

A monitora SU e a A colocavam as crianças deitadas no colchão e davam as chupetas.

Monitora A: Simone deita no colchão, deita.

Algumas andavam pela sala.

A professora entrou e limpou o nariz do Carlos.

A monitora A colocou o Alexandre deitado, algumas crianças deitavam, outras levantavam e andavam pela sala.

O Alexandre levantou. A monitora A deitou com o Alexandre e outra menina. O Ricardo e a Roberta andavam. A monitora A viu que a Simone tinha feito xixi e a monitora SU a levou para o banheiro.

A professora deitou com uma criança.

Monitora A: Inês vem deitar.

O Ricardo e a Roberta davam risada e corriam pela sala. O Ricardo falou: tchau.

Monitora SO: Ricardo e Roberta vamos deitar bonitinho.

A monitora SO colocou o Ricardo deitado.

O Alexandre se mexia, a MA colocou-o no colo.

Monitora A: Roberta.

Monitora SU: Roberta deita (estava sentado).

A Roberta levantou e mexeu no portão do banheiro.

Monitora SU: Roberta deita.

A Roberta andava pela sala e falava: ô, ô.

Professora: Roberta, você não vai deitar não? Deita lá, o nenê ta dormindo. Roberta, não acorda o nenê.

O José levantou e mexeu no portão.

Monitora SU: Ô José deita lá no colchão.

A professora colocou a Roberta deitada e o José deitou com o João.

A Carla levantou e foi mexer no portão. A Tatiana chegou (a monitora do agrupamento II deixou a filha).

Monitora A: Tatiana deita no colchão (deitou).

O Natanael começou a se mexer e batia com o pé no portão e a Carla começou a engatinhar.
O Ricardo estava com o tênis na mão.
Monitora SU: Vamos guardar o tênis, agora não é hora de brincar com o tênis.
A monitora SU sentou com a Ricardo.
A monitora A perguntou: A Roberta esta aí?
Monitora SU: Então vai com a tia.
A Carla engatinhava, a professora pegou a menina no colo e sentou.
A monitora SO saiu do banheiro com a Simone, pegou um colchão e deitou com ela. A Tatiana levantou.
Monitora SU: Deita lá, deita (ela foi).
A Carla queria engatinhar, a professora a segurava e nesse momento, começou a chorar. A professora deitou abraçando-a e disse: Tem que ter paciência (ela começou a engatinhar). Se ela ficasse quieta (levantou com a menina, colocou-a no berço e ela ficou quieta).
A professora deitou com a Tatiana e a Carla ficou no berço, às vezes levantava.
10h40min h: A maioria das crianças dormia, a Tatiana, o Natanael e a Carla continuavam acordados. (DC, 19/08/04).

Episódio 10: Agrupamento IB

10h40min h: As crianças chegavam na sala, a monitora E estava na sala e a distribuía as chupetas.
Monitora E: Gabriel, você está muito sem graça.
A professora e a monitora P entraram na sala.
Professora: Hoje eu não vou deitar com o Leandro, eu pedi para ele parar de bater a colher e ele jogou a comida na mesa, eu não vou deitar, só se alguém quiser.
Monitora P: Ele vai dormir sozinho hoje.
A professora e a monitora P foram para o banheiro trocar uma criança.
Monitora E: Márcia, no seu colchão.
As crianças se mexiam, algumas falavam, outras ficavam sentadas no colchão, suas pernas movimentavam-se, a monitora E continuava dando as chupetas. A Rafaela levantou.
Monitora E: Rafaela deita no seu lugar.
A monitora P saiu do banheiro, pendurou a mochila da criança e disse: Ah, que coisa linda né, Giovana? (ela estava fora do colchão).
Algumas crianças se mexiam, rolavam no colchão, emitam sons.
Monitora P: Rafaela deita.
Monitora E: Giovana, quantas vezes eu tenho que falar com você? Senta lá, deita Giovana (ela levantou) ta ouvindo? Coisa feia. Cristina deita no seu lugar, vou pegar sua chupeta.
Monitora P: Fernando vem cá (pegou sua mochila) fez coco? Fez? Deixa eu ver (levou o menino para o banheiro).
A Márcia levantou.
Monitora E: Deita Márcia, vem aqui, deita aqui.
Ela estava em pé.
Monitora E: Márcia, a monitora P vai ficar brava comigo e com você, deita (abraçou a menina, deu um beijo nela - neta da cozinheira). Inês deita no seu lugar. Fabiana deita (sentou no colchão com a Fabiana, depois ligou o aparelho de som e um CD tocava).
Algumas crianças se mexiam e emitiam sons, algumas rolavam no colchão, a monitora E ficou sentada passando a mão nas costas em duas crianças.
Monitora E: Márcia fecha o olho para dormir. Abaixa o pé Eva, fecha o olho para dormir. Márcia deita. Fabiana vem trocar. Por que todo mundo saiu do lugar? (algumas crianças levantavam e andavam pela sala). A monitora E foi para o banheiro.
A professora saiu do banheiro com 3 crianças, algumas levantavam, se mexiam, rolavam, a Rafaela andava pela sala, a Márcia também.
A monitora P e a E estavam no banheiro, à professora sentou com uma menina no colchão, a Fabiana estava de pé.
Professora: Márcia escolhe um colchão e deita.

A monitora E saiu do banheiro e disse: Por que virou um fuá isso aqui? Vai deitar lá no seu colchão (falou para a Rafaela).

Algumas crianças se mexiam, a monitora E disse: Rafaela, no seu colchão (colocou a menina deitada).

A professora levantou e disse: Dá a mão Fabiana (foi com ela para o colchão).

A Laís levantou e disse para a professora: Eu quero a mamãe.

Professora: Depois a sua mãe vem.

Monitora E: Giovana dá a chupeta para o Leandro e deita no seu colchão Giovana.

A Márcia estava em pé; algumas crianças mexiam e sentavam no colchão.

Monitora E: Bárbara, vem deitar no seu colchão (estava sentada com outra colega).

11:00 horas: Ninguém estava dormindo.

A monitora P entrou na sala, pegou a mão da Márcia e disse: Você trocou tanto de colchão que não sei mais qual é o seu, vem aqui (sentou no colchão com a Márcia).

A professora deitou com duas crianças.

Monitora P: Ô Teresa, que abusada (estava sentada). Deita aí, Eva.

A Monitora E ficou sentada com dois meninos. A Inês estava fora do colchão.

Professora: Deita mais para cima.

Ela continuava quase fora do colchão e esticava o pé, passando-o no armário.

Monitora P: A tia Ana (referindo-se a professora) já falou, deita para cima. Teresa sossega o facho.

Rafaela (ela emitia sons). Para de esfregar o pano no chão. Márcia deita direito no seu colchão. Eva deixa a Márcia dormir. Inês, para de por o pé na porta do armário.

As crianças aos poucos paravam de mexer. O Marcos virava o corpo.

Monitora P: Bárbara, deita direito no colchão (estava com as pernas para fora). Márcia deita direito.

A Bárbara levantou.

Monitora P: Deita.

A monitora P levantou e arrumou a Bárbara no colchão.

A Rafaela colocava a mão no armário.

Monitora P: Rafaela, no colchão (estava deitada fora do colchão). Olha o Marcos, Ana (falando para a professora) parece uma aranha. Marcos é assim, para dormir (foi lá e o arrumou no colchão).

Professora: Vem Rafaela (deitou com ela).

11h10min h: As crianças estavam dormindo, apenas 3 continuavam acordadas. A professora Ana falou sobre o Leandro, a monitora P disse: Ele tá se achando.

A Márcia tirou o cadarço do tênis.

Monitora P: Ana (se referindo a professora), a Márcia tirou o cadarço.

Professora: Tirou.

A monitora E deitou com outra criança. A Rafaela estava acordada e falava: papai (apontava).

A professora falou: Vamos dormir, vamos virar que é mais fácil para dormir.

A menina ficou deitada de lado e a professora passava a mão em sua cabeça.

A Márcia continuava acordada e mexia no seu tênis. A professora levantou e disse que ia até a biblioteca.

11h20min h: A monitora E deitou com a Márcia. (DC, 27/09/04).

Analisando estes episódios fica evidente como a avaliação do comportamento é presente, além da de valores e atitudes, quando a professora ou as monitoras expressam seus juízos de modo a reprovar as posturas das crianças. No agrupamento IB, o uso de adjetivos: “coisa feia”, “você está muito sem graça”, “que abusada”, “parece uma aranha”, ameaças: “vou pegar sua chupeta”, ironias: “ai que coisa linda, né?” (a Giovana estava deitada fora do colchão) e castigos: “eu não vou deitar, só se alguém quiser”. “Ele vai deitar sozinho”, são visíveis como formas de controle.

Às onze e meia, a professora vai embora e as monitoras ficam com as crianças até às trezes horas. Ao meio dia, chegam às monitoras do período da tarde. Este período de uma hora

onde todas se encontram, é um momento previsto para trocas de informações sobre os acontecimentos do dia, no entanto, muitas aproveitam para almoçar ou fazerem algo pessoal.

Poucas vezes observei a realização de trocas, e quando aconteceram, estas se limitavam a comentários sobre o comportamento das crianças, seu estado de saúde: febre, por exemplo, ou em relação aos momentos de cuidado: alimentação, por exemplo. Não presenciei falas referentes ao trabalho e às experiências realizadas. Além destas trocas, observei neste momento, a realização de trabalhos manuais, como enfeites para a sala, confecção de presentes para o dia das crianças, por exemplo, em algumas salas. *“Enquanto as crianças estavam deitadas, a monitora C almoçava e a M e a Lo faziam bonecas. Era um presente que dariam para as crianças, bonecas para as meninas e carrinhos para os meninos, estes seriam comprados. A monitora LU fazia crochê”*. (DC, agrupamento IIC, 7/12/04).

Neste período, muitas crianças acordam, ou não dormem, porém são orientadas para ficarem no colchão até as demais levantarem e dar o horário programado. *“Deita no seu colchão Rafaela”*. *“Rafaela, Rafaela, deita no colchão para esperar os colegas acordarem. Deixa a tia conversar com a Rafaela, ela é muito desobediente. Fica deitada que na hora que todos acordarem eu chamo você. Pode deitar Leandro que eu vou trocar você”*. (monitora A).

Por volta das treze horas, as crianças do agrupamento IA tomam café e a do IB, às quatorze horas.

6.1.2 O período da tarde: crianças e monitoras

As crianças acordavam, as monitoras colocavam seus calçados, guardavam os colchões e começavam a chamá-las para o refeitório para tomarem o café. Este momento ocorre da mesma maneira que o café do período da manhã. O ritual permanece; as monitoras servem a criança e esta deve seguir as regras impostas. O que é mais cobrado é a postura ao sentar-se à mesa, que deve ser a do corpo virado para dentro. Esta postura é cobrada a todo momento. Isto é verificado através das falas das monitoras: *“O Fernando, senta direito, perninha de índio”*.

Além disso, não é permitido que a criança fuja ao ritual estabelecido. A hora do café tem o objetivo certo, alimentar-se e nada que extrapole o previsível, é desejado. Apesar do controle, as crianças também resistiam a esta forma de conduta, conversavam, mexiam-se, brincavam, enfim, manifestavam-se de diferentes formas dentro dos limites que eram impostos, já que o

poder do adulto era maior que o da criança. Destaquei um episódio para apresentar o controle exercido e as formas de transgressão das crianças. Este episódio revela como o imprevisto (a chuva) não é bem aceito e explorado, mas proibido.

Episódio 11: Agrupamento IB

As crianças comiam e algumas viravam o corpo para fora da mesa. A monitora A recolhia as canecas e virava-as para dentro da mesa.

O Leandro falava e virava o corpo para fora da mesa, a monitora A se aproximou e virou seu corpo para dentro.

A monitora MMA passava pano em uma mesa e a chuva continuava.

O Leandro falava para o colega: Está chovendo.

A monitora MA saiu do refeitório. Algumas crianças levantam, a monitora A saiu do banheiro.

Monitora A: Por que você está sem o sapato? (colocou a sandália no Fernando). Láis senta direito. Marcos, você está comendo, senta direito.

A monitora A foi falar com a monitora MA: A TV está ocupada, está chovendo (não deu para escutar tudo, enfim, parecia que combinavam o que iam fazer).

A monitora A pegou o pano e limpou a mesa.

Monitora A: Ô Fernando senta direito, perinha para dentro.

A monitora A estava sentada.

Monitora MA: vem comigo quem já acabou.

As crianças levantaram e foram correndo. O Leandro e o Fernando pararam no galpão e ficaram olhando para a porta, abaixavam para ver a chuva.

A monitora MA gritou do refeitório: Leandro e Fernando podem ir para a sala. Eles continuaram, ela foi até o local, pegou na mão do Fernando e foi para a sala, o Leandro foi também. (DC, 11/11/04).

Após o café, as crianças voltavam para a sala. Neste momento, as monitoras se dividem, algumas realizam a troca e outras ficavam com as demais. É também a hora que decidem o que vão fazer. “A monitora SI disse: vamos lá fora?”. “A monitora LU respondeu: O sol não está quente? Esse não é o melhor horário, mas não tem outra opção”. “Monitora SI: Vamos então?”. “Monitora LU: vamos”. (agrupamento IA, 28/10/04). Outra situação semelhante aconteceu no agrupamento IB: “A monitora A abriu a porta, e as crianças foram entrando. Ela disse: vamos pegar brinquedo? (ela pegou uma caixa com pratos, copos, panelas, colher... e foi dando um pouco para cada criança, dividindo os brinquedos)”. (agrupamento IB, 27/09/04).

As crianças dos agrupamentos IA e IB, ficam dentro da sala e no solário. Não presenciei, nas visitas realizadas, as crianças ocuparem outros espaços, como o parque, a EMEI, a entrada da creche, o galpão e outros. Mesmo limitando-se à sala e ao solário, não vi qualquer experiência diversificada que tenha sido explorada pelas crianças e proposta pelas monitoras.

Há uma improvisação do trabalho realizado com as crianças. Elas fazem o que é mais prático e possível de ser feito naquele momento, já que não houve um planejamento prévio.

Assim, como disponibilizar materiais, objetos e brinquedos diferentes? Como proporcionar às crianças ambientes diferentes? O possível é abrir a porta do solário, colocar os brinquedos disponíveis na sala, cantar, colocar um CD, reduzindo as experiências das crianças e seu repertório.

Quanto à relação das monitoras com as crianças, observei que a qualidade das interações, dos diálogos, das brincadeiras depende de cada monitora, algumas cantam, conversam com as crianças. “As crianças brincavam, a monitora LU começou a cantar, interagindo com as crianças próximas e conversava com a Roberta”. (agrupamento IA, 28/10/04). Algumas vezes, entram nas brincadeiras das crianças. “A monitora MA disse: Agora vamos fazer bolo (sentou no chão). Uma menina deu uma xícara para ela. Monitora MA: Eu vou beber. A monitora A sentou também e algumas crianças ficaram em sua volta, brincavam de dar comida para ela e ela também dava. MA: Que gostoso! Está bom? Está gostoso? (as crianças faziam gesto com a cabeça confirmando). (agrupamento IB, 27/09/04).

Outras, apenas fazem a troca, oferecem as refeições, olham as crianças, sem muita interação. “A monitora SI encostou ao muro do solário e ficou olhando as crianças.” (agrupamento IA, 28/10/04).

Com maior ou menor interação, a vigia e o controle sobre a criança permanecem. A ela é permitido apenas ter atitudes e comportamentos que são aprovados e desejados aos olhos das monitoras. Quando a criança inventa algo que não é aprovado, é repreendida verbalmente. “Algumas crianças brincando de fazer “comidinha” começaram a bater os copos de plásticos no chão. A monitora A disse: Pára de bater”. (agrupamento IB, 27/09/04). Ou quando experimenta também é inibida: “O Leandro tomava água e colocava a mão dentro do copo. A monitora A disse: Você está lavando a mão (tirou seu copo e guardou). Ele começou a chorar e pedia água, depois parou”. (agrupamento IB, 27/09/04). Há um desencontro entre a visão do Leandro e da monitora A, ele explorando a água e ela, com olhar de reprovação em relação à sua atitude. Olhar que não observa, que não conhece os interesses e as curiosidades das crianças, que reprime, coage e limita sua imaginação.

Após este momento, as monitoras começavam a preparar as crianças para o jantar. Todos os dias o cardápio é o mesmo: é servida uma sopa independente do clima.

Por volta das 15h40min o jantar começa a ser servido. Como todos os momentos de refeição, o ritual é o mesmo. Até na última refeição, momento que se aproxima do final do dia, as cobranças permanecem com a mesma intensidade e rigor como no início do dia. “As monitoras entregaram os pratos e davam para as crianças. A Maria e o Vagner começaram a bater com a mão na mesa. Monitora RO: Ah, ah, agora silêncio, na hora de comer. O Vagner terminou de comer e virou o corpo para fora da mesa. Monitora LU: V senta direito”. (agrupamento IA, 28/10/04).

No agrupamento IB, a situação também é a mesma: “*Algumas crianças que terminavam, levantavam da mesa. A monitora E disse: Fabiana senta*”. (agrupamento IB, 25/11/04).

Como a ordem deve ser seguida, tudo o que foge a este padrão é reprimido, até situações que são imprevisíveis, que despertam o interesse e a curiosidade das crianças, não são exploradas, ao contrário são coibidas. Como no episódio que relata a curiosidade das crianças pela chuva, neste caso, a situação é semelhante.

Episódio 12: Agrupamento IB

Apareceu uma pomba andando pelo refeitório, a Maria Antonieta e o Fernando levantaram e saíram correndo atrás dela. A monitora A falou: Maria Antonieta e Fernando voltam. As monitoras recolhiam os pratos, serviam mais sopa e limpavam a mesa. O Vagner e a Maria Antonieta levantaram em direção a pomba. A monitora T trouxe os dois de volta para a mesa. (DC, 25/11/04).

Além da reprovação das atitudes, a ameaça também é presente: “*O Alexandre desceu do banco e ficou embaixo da mesa. A monitora LU falou: Olha o Alexandre. A monitora SI disse: Vem Alexandre, você vai para a sala (ela o colocou sentado). Agora come a comida*”. (agrupamento IA, 28/10/04).

Terminado o jantar, as crianças voltam para a sala, no agrupamento IA as monitoras colocam os colchões para as crianças dormirem.

O ritual se repete como no horário do descanso que ocorre antes do almoço. Selecionei um exemplo para ilustrar o momento final do dia.

Episódio 13: Agrupamento IA

*Monitora SU: Natanael pode deitar no seu colchão, pode parar de ficar zanzando (ele viu uma bolinha no chão e foi pegá-la). Você também Tatiana, Ricardo.
A monitora SU sentou entre o Ricardo e a Laura.
A Roberta ficou em pé, o Igor estava sentado, o Vinícius se mexia.
Monitora SU: Ô Vinícius deita aí no seu colchão.
Quatro crianças estavam deitadas, algumas sentadas, o Vinícius e o Tadeu no berço, o Wilian ficou com a bolinha, a Vanessa pegou um livro e ficou chacoalhando-o, a Roberta andava pela sala.
Monitora SU: Vem Roberta aqui.
Monitora SI: Vagner deita no seu colchão (estava em pé).
A Simone e o Vagner seguravam na barra e mexiam o corpo, pulando.
A Tatiana levantou e foi para a barra.
Monitoras SI e SU: Vanessa (chamando a menina).
O Alexandre começou a engatinhar.
Monitora SU: Ô Alexandre deita no colchão, Tiago também.*

A monitora RO saiu do banheiro.

Enquanto isso, o Alexandre, a Tatiana, o Natanael, a Roberta, o Wilian, o Alberto e a Simone estavam andando pela sala.

Monitora SI: Vem Alexandre.

Monitora SU: Vem Roberta.

Monitora SI: Deita Bruno. (DC, 02/12/04).

O embate entre a vontade das monitoras e das crianças se inicia. As monitoras tentam colocar as crianças nos colchões e elas sinalizam que não querem dormir, levantam, andam pela sala, emitem sons, enfim, através de diversas linguagens mostram seus desejos e vontades. “A monitora SU falava: Deita lá Alexandre. As crianças deitavam e levantavam, andavam pela sala. Algumas sentavam juntas no mesmo colchão. A Laura entrou em um carrinho de bebê que estava na sala. A monitora SU falou: Olha lá, vamos sair Laura, pode deitar e tirar um cochilo, você também Roberta”. (DC, agrupamento IA, 02/12/04).

Apesar da recorrência de sinais emitidos pelas crianças, parece que não eram visíveis aos olhos das monitoras: “A monitora RO diz: Eles estão dormindo? A monitora SU responde: Estão querendo”. (saiu da sala). (DC, agrupamento IA, 02/12/04).

Observava que este era um desejo apenas das monitoras e não das crianças que continuavam inventando o que fazer.

No agrupamento IB, as monitoras dão as chupetas às crianças, abrem o solário, colocam alguns brinquedos na sala ou cantam. É visível nos dois agrupamentos, a presença de uma avaliação em relação ao comportamento das crianças de maneira constante e intensa até o momento da saída.

6.2 As turmas: os agrupamentos IIB e IIC

Abaixo segue um quadro síntese da organização do dia dos agrupamentos II, de maneira a apresentar todos os momentos e suas diferenças em relação ao agrupamento I.

10. Quadro síntese da organização do dia dos agrupamentos IIB e IIC

Momentos do cotidiano	Distribuição do tempo	Espaço	Atores
Entrada das crianças	7h-7h30min	Sala	Monitoras

Roda	7h30min- 8h15min	Sala	Professora e monitoras
Café	8h15min- 8h30min	Refeitório	Professora e Monitoras
1- Experiências diversas/Dirigidas pela professora 2- Brincadeiras	8h30min- 10h20min	1-Sala 2-Parque/Buraco/Galpão	1- Professora 2- Monitoras
Higiene	10h20min- 10h30min	Banheiro/Galpão	Professora e Monitoras
Almoço	10h30min-11h	Refeitório	Professora e Monitoras
Escovação ²⁰	11h-11h15min	Banheiro/Galpão	Professora e Monitoras
Descanso	11h15min- 13h40min	Sala	Professora e Monitoras
Troca ²¹ /Café	13h40min- 14h/14h- 14h15min	Sala/Refeitório	Monitoras
1- Experiências diversas/Dirigidas pelas monitoras 2- Brincadeiras	16h15min	1- Sala 2-Parque/Buraco/Galpão	Monitoras
Higiene	15h30min- 15h40min	Banheiro/Galpão	Monitoras
Jantar	15h40min-16h	Refeitório	Monitoras

²⁰ A escovação era realizada com maior frequência no agrupamento IIB, no IIC poucas vezes presenciei esta prática.

²¹ A troca não é realizada em todas as crianças, apenas quando acordam molhadas ou quando muda a temperatura.

Saída	16h15min	Sala	Monitoras
-------	----------	------	-----------

6.2.1 O período da manhã: crianças, monitoras e professora

Apenas no período de adaptação as crianças entraram com algum responsável; após este momento, passaram a entrar sozinhas. Os responsáveis as encaminhavam até a porta de entrada da creche, iam embora e elas andavam até a sala. Tanto no agrupamento IIB, quanto IIC, elas chegam, penduram a mochila e são orientadas a sentar na roda (no chão e em cima da linha), com “perninha de índio” para esperarem os demais colegas e a professora.

Às vezes as monitoras colocam um CD ou cantam músicas, porém, observei que na maior parte dos dias, as crianças ficam sentadas na roda até as 07h30min, sem fazer nada, ou quase nada, já que inventam suas brincadeiras, porém são impedidas pelas monitoras, que tentam manter a ordem na sala; uma ordem do adulto ou da instituição e não da criança.

Diferentemente do agrupamento I em que as crianças ainda têm maior liberdade neste momento e acesso a alguns brinquedos que são colocados no chão, no II, em ambas as turmas, o ritual da entrada é rigoroso e nada flexível, não há brinquedos disponíveis, é um momento de espera. Existe uma cobrança por parte das monitoras em relação à obediência. De maneira, semelhante ao agrupamento I, no II, também não há um planejamento sobre este momento do dia.

As monitoras recebem as crianças, cumprimentando-as: “A monitora LI disse: Bom dia Vanessa”. Depois tira o caderno de recado de sua mochila, pendura-a no suporte fixo à parede e dá a ordem para que se sentem à roda. O período é das 7h00min até às 7h30min, como para o agrupamento I.

Sentar à roda exige uma postura e um controle do corpo pela criança, não é em qualquer espaço do chão e nem de qualquer jeito. A ordem é que as crianças sentem na roda e com a “perninha de índio”.

Apesar da tentativa das monitoras em manter a ordem, as crianças usam este tempo para se relacionarem, inventarem brincadeiras, conversarem. Destaquei um episódio que representa a chegada das crianças.

Episódio 14: Agrupamento IIB

O Tadeu chegou, sentou do lado do Luís e disse: Oi Luís.

Luís: Oi Tadeu.

Os meninos começaram a conversar e davam risada.

Monitora LI: Psiu (o Tadeu e o Luís estavam brincando e correndo pela sala).

Monitora LI: O Rodrigo vai sentar, por favor, chega, chega (ele estava tentando entrar na brincadeira dos meninos).

Monitora LI: Bom dia Wilson. Trouxe o caderninho?

Monitora LI: Oh gente pode parar, não estou gostando dessa bagunça. É para sentar na risca, se não vou colocar vocês sentados no canto da sala. Vai sentar Tadeu (algumas crianças estavam brincando).

Monitora LI: O Tadeu (chamou sua atenção, ele estava brincando com o Luís de cachorro).

Monitora LI: Oi Gustavo, oi João, oi. (várias crianças chegaram juntas) a monitora abria as mochilas, pegava os cadernos e as crianças sentavam à roda.

O Rodrigo começou a brincar com o Tadeu e o Luís, deitando no chão. A monitora viu, ficou brava e colocou o Rodrigo sentado sozinho ao lado do armário. Ele se esticou no chão. Ela viu e o colocou sentado novamente. (DC, 01/04/04).

Além das chamadas de atenção: “*O Rodrigo vai sentar, por favor, chega, chega*”, verifica-se a presença de ameaças: “*É para sentar na risca, se não vou colocar vocês sentados no canto da sala*” e de castigos: “*O Rodrigo começou a brincar com o Tadeu e o Luís, deitando no chão. A monitora viu, ficou brava e colocou o Rodrigo sentado sozinho ao lado do armário*”. Percebe-se uma avaliação em relação ao comportamento e a postura das crianças, avaliação esta que é realizada quando as mesmas reagem ao contrário do que é desejado, aprovado.

Podemos, através deste episódio, verificar como este momento acontece. Este procedimento também ocorre no agrupamento IIC, as crianças além de terem que ficar sentadas, também devem se sentar na risca e com a “*perninha de índio*”. “*A monitora C disse: Ô Horácio vamos sentar na risca*”. (*ele estava deitado conversando com um colega*). (DC, 11/02/04).

Às oito horas, com a chegada da professora, o comando do trabalho passa a ser dela nos dois agrupamentos. É neste momento que a separação do trabalho entre professoras e monitoras, fica mais evidente, a sua chegada sinaliza sua posição e a posição das monitoras, o que devem fazer.

No agrupamento IIB, a professora Bete tem a prática de fazer a chamada, cantar ou contar alguma história. Neste momento as ordens são ditadas por ela e aqueles que não seguem, sofrem algum tipo de punição, são colocados para fora da roda, ou mudados de lugar. Destaquei um

episódio que revela como acontece a dinâmica de seu trabalho.

Episódio 15: Agrupamento IIB

A professora Bete sentou na roda com um livro de histórias (Pocahontas) e disse: Lembra do filme que assistimos ontem, do índio, então nós vamos ouvir a história e vamos cantar as músicas.

Ela começou a cantar uma música, as crianças acompanhavam. Algumas se mexiam, conversavam e brincavam. A professora dizia: Gustavo, agora nós vamos cantar a música. Presta atenção (ele estava brincando de cachorro com dois colegas).

Continuava cantando.

Professora: Oh, eu to pedindo para sentar, se não vai sentar perto de mim.

Professora: Senta aqui Vinícius (levantou-o e mudou-o de lugar) Se não você não vai aprender cantar a música para cantar para o pai.

A professora continuou cantando. Depois colocou a fita com a história.

Professora: Vai começar, 1, 2, 3 e já.

Colocou o CD com a estória.

Professora: Senta (o T levantou).

Professora: V é aqui, olha aqui.

Professora: É para ouvir a história agora.

Professora: Oh João, lembra ontem no filme. Olha só o que vai acontecer. Olha o beija-flor seguindo ela.

Professora: Rodrigo não está deixando ouvir.

Professora: LU (se referindo a monitora), ta vendo que as mesmas crianças. Depois não vou deixar brincar.

Professora: Ouçam, presta atenção.

Professora: Para João, Rodrigo de bater um no outro.

Algumas crianças se mexiam na roda, se comunicavam, deitavam no chão.

A estória continuava.

Professora: Posso desligar, só essa turma ta vendo. Ela ta cantando, escuta. Palmas para a Pocahontas que cantou. Oh Vinícius, eu não vou chamar sua atenção, você vai sair da roda (ele mostrou a língua para a professora).

Professora: Pode sair da roda, eu não quero que mostra a língua (colocou-o sentando fora da roda, levando-o para as monitoras).

8:00 h a monitora LI chegou e logo em seguida saiu da sala. A estória continuava.

Professora: Rodrigo vem mais perto aqui, senta aí (ele levantou e mudou de lugar).

Professora: Olha ele está machucado (ela ia fazendo alguns comentários e também mostrava as imagens do livro).

Professora: Acabou, bate palminha, bem forte, mais forte (ela desligou o rádio) e disse para o Vinícius: Quando você parar de mostrar a língua, você volta para a roda.

Professora: Parabéns para a Eloísa que ouviu a historinha, o Luís, o Daniel, a Luciana. Agora ficou feio o Rodrigo porque ficou em pé, atrapalhando os colegas. Parabéns para quem ficou bonito. Essa turma ta 10. Essa aqui ta 5. O Vinícius ficou mostrando a língua, é para mostrar a língua?

Algumas crianças falaram: não.

Professora: vamos fazer a fila de meninos e meninas (ela organizou a fila na porta da sala e saíram para o refeitório). (DC, 14/04/04).

Percebe-se um controle bastante intenso em relação à postura, ao comportamento das crianças através de ameaças.

É importante ressaltar que algumas vezes as crianças contestam esta forma de conduta

rígida, no entanto, o poder da professora e das monitoras é maior, e a criança acaba sendo castigada por esta postura.

Junto a esta forma de organizar o trabalho, uma avaliação que julga, compara e atribui recompensas (elogios): “*Parabéns para a Eloísa que ouviu a historinha, o Luís, o Daniel, a Luciana. Parabéns para quem ficou bonito. Essa turma tá 10*”. (professora Bete) ou punições (repreensão verbal), dependendo da obediência e cumprimento das regras: “*Agora ficou feio o Rodrigo porque ficou em pé, atrapalhando os colegas. Essa daqui tá 5*”. Além de castigos como a exclusão da criança do grupo: A professora disse: “*Senta aqui Vinícius*”. (levantou-o e mudou-o de lugar).

No final deste período, a professora solicita que as crianças formem uma fila para a saída da sala. Como sugere, são duas filas, uma de meninos e outra de meninas. A professora só autorizava a saída das crianças quando a fila estava organizada. Frequentemente ela insistia junto com as monitoras nesta organização, muitas vezes, ocorria, troca de lugares, broncas quando às crianças não entravam no lugar certo ou quando conversavam ou brincavam neste momento. “Olha a fila. Que fila mais torta. Pára de graça. João pega atrás do Luís. Assim eu vou parar a fila. Olha que trem torto.” (professora Bete, DC, 18/06/04).

Pude verificar durante as observações nesta turma, que o trabalho era centrado na professora que, para manter esta postura acabava se valendo de várias estratégias. Em várias ocasiões presenciei a seguinte fala: “Zipe, zipe, zape minha boca vai fechar, só a tia vai falar”. Este era um recurso para manter a atenção das crianças e para ser ouvida por todas ao mesmo tempo.

No agrupamento IIC, observei que a prática de trabalho da professora Carla seguia o mesmo padrão que o da professora Bete. Nesta turma, o trabalho também era centralizado na figura da professora, já que as crianças deveriam fazer o que era proposto por ela, no mesmo tempo e de acordo com seu comando. Neste momento, ocorria a chamada, realizada com crachás e as crianças cantavam. Quanto às monitoras, estas acompanhavam a professora ou ficavam olhando o que estava acontecendo, além de ajudarem-na no controle da turma.

Eram evidentes mecanismos de ameaça, humilhações, castigos para as crianças que não se comportavam da forma exigida. A professora na maioria das vezes chamava a atenção com um tom de voz severo, perdendo a paciência de maneira constante ao ver as crianças não cumprirem suas ordens e a forma de trabalho que era praticada. Ela exigia uma disciplina que é constantemente cobrada na escola. Há uma fala da professora que demarca isto quando diz: “*Aqui é sala de aula gente*”. Esta frase representa a concepção que a professora tem em relação à educação das crianças pequeninhas em espaços coletivos. Outro momento que revela a concepção da

professora em relação à educação infantil foi observado quando ela realizou uma “atividade” com bola e teve dificuldades em organizar as crianças. Ela falava nervosa: *“Eu vou trabalhar com quem está me obedecendo, quem não está não dá. Vamos maternal, vocês não vêm aqui para brincar, tem que fazer atividade também. (foi organizando a roda, puxando cada criança em lugar específico). Vamos gente, pára no lugar que está. Solta a mãozinha e escuta o que eu vou falar. Solta a mão (gritando e puxando as mãos das crianças). Pára no lugar Walter. Em pé, no seu lugar. Vamos passar a bola. Vai rápido, vai”*. (DC, 15/03/04).

Um olhar que vê a creche como um espaço escolar, que não considera as especificidades da infância e que por isso, deve copiar a dinâmica de trabalho da escola para esse momento da educação. Com esta visão, cobrava de forma freqüente que as crianças apresentassem a agilidade que esperava durante a execução das atividades. *“Pega criatura”*. (falou para um menino que demorou a pegar a bola).

Quando a criança correspondia a suas expectativas era elogiada e ganhava uma recompensa: *“Muito bem, parabéns. Você merece um beijo”*. *“Muito bem gente vocês conseguiram. Batam palmas. Viu como vocês são inteligentes. Um beijo da tia Carla para todos”*. Além da presença constante de falas carregadas de juízos de valores, de uma avaliação que julgava o tempo todo, uma avaliação contínua classificatória, a imagem construída sobre as crianças, demonstrava que eram vistas como: incapazes, incompetentes e carentes.

O controle era marcado através da postura e das falas da professora. Nesta relação, as crianças deveriam assumir um papel passivo, de cumpridoras das ordens, o que nem sempre acontecia, devido às contradições existentes entre o jeito da professora e o das crianças. As monitoras, na presença da professora, assumiam a função de auxiliares da professora, ajudando-a neste papel. Destaquei um episódio que revela a prática e a construção de conhecimento vivida pelas crianças.

Episódio 16: Agrupamento IIC

A professora Carla estava sentada em uma cadeira na roda junto com as crianças, os crachás estavam espalhados no chão. Ela chamava uma de cada vez, elas pegavam seu crachá e o colocavam no cartaz de pregas.

As monitoras estavam na sala.

Monitora LO: Antônio vamos parar. (algumas crianças começaram a falar: perereca).

Professora: Vou fechar os meus olhos, e vou contar até 3 e, quando abrir os meus olhos quero o silêncio outra vez, e quero Ricardo, sentado no lugar e o Antônio (chamando a atenção dessas duas crianças).

Monitora LO: Antônio, sentado.

Professora: 1, 2, 3. Chegou.

Monitora LO: José, aqui, Isabel, fecha a boca (pegou o J e o mudou de lugar).

Algumas crianças começaram a cantar: atirei o pau no gato to, to...

Professora: Eu não mandei ninguém cantar.

A atividade do crachá continuava.

A Monitora LO arrumava a mochila das crianças nos ganchos e falou: Eu não quero ver estas bolsas no chão.

Professora: José senta, eu não mandei ninguém levantar, senta mocinho, aqui é sala de aula gente. Qual é a graça, que eu também quero rir.

Algumas crianças conversavam e davam risada.

Monitora LO: José, para (ele começou a bater os pés no chão).

Professora: Pode parar com esses pezinhos (uma menina começou a bater os pés no chão).

A professora contou as crianças, pegou a caderneta e começou a anotar as presenças e faltas. Enquanto isso, elas conversavam, algumas levantavam do lugar.

Professora: Senta, por favor.

A professora continuava sua anotação e as crianças conversavam, algumas deitavam no chão.

Professora: Senta direito.

Professora: Todo mundo em pé, crianças, presta atenção. Vamos ensaiar.

A professora pedia para os meninos ficarem de um lado e as meninas do outro. A monitora LO ajudava a arrumar as crianças.

Monitora LO: Vamos lá.

Professora: Presta atenção, amanhã vocês vão cantar para todas as crianças, tem que cantar bonito, para a escola inteira (ensaio de músicas folclóricas).

Monitora LO: Presta atenção. Escuta. Nós vamos cantar.

Monitora LU: José, você está prestando atenção?

Monitora LU: Ricardo, para de chupar o dedo, assim você não vai cantar nada.

Professora: Vocês vão cantar bonitinho, eu não quero passar vergonha, se amanhã sair bem bonito, eu vou trazer uma surpresa semana que vem. Hoje vocês vão para a casa, depois da creche, vão dormir e quando acordarem já é o dia da apresentação.

O Antônio levantou a camiseta, o Bruno olhava a barriga dele e conversavam.

A professora ficou brava, pegou o Bruno pela mão e o colocou sentado fora do ensaio.

A professora começou a cantar e as crianças imitavam

Monitora LO: Não é para gritar, é para cantar.

O Antônio pediu para ir ao banheiro.

Professora: Vai, você não vem mesmo, ta por fora de tudo.

Professora: 1, 2, 3 (a professora apontava para os meninos que cantavam uma parte da música, depois para as meninas que cantava outra e, depois para todos que cantavam juntos).

Professora: Meninas, não pode um começar e depois as outras, é todo mundo junto. Vamos de novo. Começaram a cantar.

Professora: A Eva não está cantando. Vamos de novo, como a música é curtinha, vamos cantar duas vezes.

O Antônio voltou do banheiro e entrou na roda.

Na observei o que ele fez. A professora o pegou pela mão e o colocou sentado fora da roda, junto com o Bruno.

Cantaram mais uma vez.

Professora: Eles não tão cantando né? Vamos de novo, nós vamos ficar até as 11 horas ensaiando, senão sair bem, não vamos no parque. Mão para trás, to brava.

Monitora LU: Ricardo levanta.

Monitora LO: Você engoliu a língua? (para a Rita).

Professora: Mão para trás menino.

Cantaram outra vez.

Professora: Ta bom, amanhã vai ser diferente.

Monitora LO: Bruno, na roda.

Professora: Antônio vem.

Professora: Escravo de jó, jogava... (começou a cantar e dançar, a monitora LO também participava e as crianças imitavam).

Enquanto faziam os passos, algumas crianças saíam da risca e entravam mais dentro da roda. A professora ficava brava e dizia: Não é para sair do lugar, não é para ir no meio da roda, olha o meu pé, olha onde estou. Vamos sem cantar, só com o pé, um pé, outro pé. Não saí do lugar. Agora vamos, escravo de

jó...(começou a cantar).

Professora: Agora abre e fecha a roda. Agora de parzinho. Todo mundo achando parzinho.

Quando terminaram a música, disse: Vamos na linha. (começou a cantar outra música).

Nesse momento, algumas crianças se aproximaram de mim e começaram a conversar, pediam para desenhar. A monitora LU as chamou para a roda.

Professora: Mas que lindo né? Que lindo (duas crianças cantavam e viravam o corpo e a professora não estava gostando).

A professora começou a cantar outra música e batia palmas.

A monitora LO foi até a porta da sala e olhou o refeitório. Estava na hora do café. A professora começou a cantar a música do lanche e fez a oração. As crianças começaram a sair sem fazer a fila. A professora cantava: Mãozinha para trás, boquinha fechada, olhando para frente bem bonito na filhinha. (DC, 26/08/04).

A partir deste episódio, verifica-se que a professora dá as ordens: “1, 2, 3, chegou”. “Eu não mandei ninguém cantar” e as monitoras acompanham, também ajudando no controle das crianças: “Antônio, sentado”. “José, aqui, Isabel, fecha a boca”. (monitora LO). Observava que sempre quando elas estavam conversando, brincando e não prestavam atenção, a professora, cantava a seguinte música: “Vou fechar os meus olhos, e vou contar até 3 e, quando abrir os meus olhos quero o silêncio outra vez”, como forma de chamar a atenção das crianças.

Além disso, a todo instante cobrava silêncio e determinada postura das crianças: “Mãos para trás”. “Senta direito”. “Não é para sair do lugar, não é para ir no meio da roda, olha o meu pé, olha onde estou. Vamos sem cantar, só com o pé, um pé, outro pé. Não saí do lugar”. (professora Carla). Essa cobrança era realizada muitas vezes de forma que humilhava e expunha a criança: “Vai, você não vem mesmo, ta por fora de tudo”. (professora Carla). “Você engoliu a língua?”. (monitora LO). E de forma irônica: “Mas que lindo né? Que lindo”. (duas crianças cantavam e viravam o corpo e a professora não estava gostando).

A punição era uma estratégia presente, através da mudança das crianças de lugar ou de sua própria exclusão do grupo. “A monitora LO pegou o J e o mudou de lugar”. “A professora ficou brava, pegou o Bruno pela mão e o colocou sentado fora do ensaio”. Outra era a promessa de um prêmio em troca de algo: “Vocês vão cantar bonitinho, eu não quero passar vergonha, se amanhã sair bem bonito, eu vou trazer uma surpresa semana que vem”. (professora Carla) ou a ameaça: “Vamos de novo, nós vamos ficar até as 11 horas ensaiando, senão sair bem, não vamos ao parque”.

Mesmo durante uma experiência que poderia ser agradável, como a música e a dança e de uma forma espontânea, as crianças não tinham autonomia e liberdade de expressão. A professora determinava e controlava o espaço que era permitido e os movimentos: “Enquanto faziam os passos, algumas crianças saíam da risca e entravam mais dentro da roda. A professora ficava brava e dizia: Não é para sair do lugar, não é para ir no meio da roda, olha o meu pé, olha onde estou. Vamos sem cantar, só com o pé, um pé, outro pé. Não sai do lugar”.

Apesar do controle, as crianças sinalizavam que seu desejo não era o mesmo da professora: *“algumas crianças se aproximaram de mim e começaram a conversar, pediam para desenhar. A monitora LU as chamou para a roda”*.

A disciplina era exigida de maneira constante pela professora. Até no momento da saída da sala, muitas vezes ela cantava: *“Mãozinha para trás, boquinha fechada, olhando para frente bem bonito na filinha”* e arrumava as crianças na fila, exigindo duas filas, uma de meninos e outra de meninas e por ordem de tamanho. Era freqüente a prática de pegar a criança pelo braço e colocá-la no lugar certo.

As relações entre a professora, monitoras e as crianças eram conduzidas de forma rígida, à criança que não seguia as orientações, acabava sendo repreendida e excluída do grupo, sofrendo comparações e humilhações perante aos colegas, como observado no episódio.

O momento da chegada da professora até o café, nas duas turmas, ocorre todos os dias da mesma maneira, é uma prática repetitiva que acaba sendo incorporada pelas crianças, porém como participantes desta composição, colocam outros elementos que não estão no repertório da professora, como por exemplo, a comunicação, a brincadeira, a iniciativa, como foi verificado nos dois episódios.

A postura e os corpos também são controlados nos momentos das saídas da sala para os seguintes destinos: café, almoço, parque, banheiro. A fila era um mecanismo usado para este fim. Nos dois agrupamentos, se constituía como um ritual, bastante presente. Este ritual forte na escola, também se mostrava recorrente na creche e nas situações apontadas. É uma forma de controle que foi incorporado do espaço escolar. Destaquei um momento que mostra como este ritual é organizado.

Episódio 17: Agrupamento IIB

A professora Bete disse: Vamos fazer o trenzinho para tomar café. Os meninos lá e as meninas aqui.

A professora ia arrumando as crianças na fila e a monitora LI ajudava.

A professora começou a ficar brava, enquanto arrumava algumas crianças, outras saíam da fila, às vezes, seguravam o colega e caíam no chão.

Professora: Quando eu falar para parar é para parar. Olha o trem das meninas que lindo.

Alguns meninos começaram a andar e desfazer o trem.

Monitora LI: Ai, ai, ai (arrumou o trem).

Professora: Quem não sabe fazer o trem vai sair. Pode sair. Nós vamos ficar aqui até amanhã fazendo o trem. O Rodrigo e o Vinícius podem sair, vão com a tia LI. Vamos cantar a música do trem. Vamos sair. (DC, 18/03/04).

Na condução deste momento, as ameaças são constantes: “*quem não sabe fazer o trem vai sair*”, as punições: “*O Rodrigo e o Vinícius podem sair*”, as comparações: “*Olha o trem das meninas que lindo*”. Além da separação entre meninos e meninas na fila e no banheiro presenciei uma fala da monitora E que revela um olhar diferente entre meninos e meninas, entre seus papéis e os brinquedos que deveriam brincar²². Em uma ocasião, um menino pegou uma boneca e a monitora a tirou de sua mão dizendo: “*Pega o carrinho, a boneca não*”.

Por volta das oito horas começa o café e as duas turmas vão para o refeitório no mesmo horário. As professoras cantam uma música: “*Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer, vou comer, para ficar fortinho, para ficar fortinho e crescer, e crescer*”. Em seguida, fazem uma oração: “*Papai do céu, obrigado pelo lanchinho que vamos comer amém*”.

Neste momento também há recomendações: “*Sem bater na mesa, sem brigar com o colega e sem derrubar o leite. E como é a boquinha? Assim*”. (*fez movimentos de mastigação*). (*professora Bete*).

As professoras junto com as monitoras servem uma caneca com leite, bolacha ou pão. Elas entregam as canecas já com o leite e dão uma bolacha ou um pedaço de pão para cada criança. Aquela que deseja, solicita e é servida novamente.

Como na sala, no refeitório, também é exigido silêncio e uma postura adequada para sentar.

A todo o momento, as crianças são lembradas disso pela professora ou monitoras que ficam observando o movimento.

Apesar da cobrança intensa, muitas crianças conversam, brincam, sentam de formas variadas, de joelho, com as pernas para fora da mesa, se debruçam sobre a mesa, levantam do lugar, enfim, rompem com a lógica exigida.

Quando isso acontece, são repreendidas e algumas vezes, são excluídas do grupo, são levadas para outra mesa e fazem a refeição sozinhas. Seguem dois episódios que retratam este momento.

Episódio 18: Agrupamento IIB

As crianças foram para o refeitório e sentaram nas mesas. A monitora LU entregava as canecas e colocava o leite.

²² Esta tese não teve o objetivo de discutir relações de gênero. Ver Audad (2006), Louro (2001) e Finco (2001) e Carvalho (2001).

*Professora: Ô Luís senta direito.
 A professora passava com o pote de bolacha e dava uma para cada criança.
 Professora: Senta direito Gustavo com essa perna. Luís senta direito.
 A monitora LI veio para o refeitório, sentou num banco e ficou olhando.
 Monitora LU: Fernando (bateu palmas).
 As crianças comiam e conversavam. A monitora LU passava com a jarra de leite.
 Monitora LU: Evandro toma esse leite, você pediu.
 Ele apontou para o Wilson.
 Monitora LU: Ele não quis, você quis, pode tomar.
 O Tadeu começou a beber e escorria um pouco.
 Monitora LU: Olha Tadeu, está caindo na mesa.
 Monitora LI: Ô Luís.
 Algumas crianças olhavam para baixo da mesa, o Bento e o Evandro entravam embaixo.
 Monitora LI: Ô Evandro.
 A Sandra estava com as pernas para fora.
 Monitora LI: Senta e come a bolacha.
 O Tadeu, o Luís e o Wilson levantavam os braços brincando.
 Monitora LU: Oh, oh, parou (alto).
 A monitora LI limpava as mesas.
 Professora: Olha o trezinho. (DC,14/10/04).*

Uma postura freqüente realizada pela professora Bete durante as refeições era avaliar se as crianças tinham comido toda a comida e se a mesa estava limpa. Esta prática acontecida através da verbalização de adjetivos que mostravam sua aprovação ou reprovação. Exemplos: “Tomaram tudo, esta mesa está 10. E essa aqui, tomou tudo, parabéns”. “Deixa eu ver se esta mesa está bonita. Parabéns. E essa, posso olhar? Ta horrível, olha quanta comida na mesa”. “Olha que mesa limpinha, parabéns, beijo para todo mundo”.

Quanto ao agrupamento IIC, a professora e as monitoras, cobravam postura, silêncio e chamavam a atenção das crianças quando estas não cumpriam as regras.

Episódio 19: Agrupamento IIC

*As crianças sentaram a mesa. A monitora LU entregou as canecas e depois passou colocando o leite. A professora serviu a bolacha.
 Monitora M: Senta direito Eva, põe a perna para dentro.
 A Eva levantou e disse que queria mais.
 Monitora M: Senta lá e aguarda.
 As crianças tomavam o café, enquanto isso algumas conversavam e às vezes olhavam embaixo da mesa.
 A monitora LU recolheu as canecas. O José levantou.
 Monitora LU: Menino, você quer sentar? (ele sentou).
 Monitora M: Vamos sentar lá Horácio, você ta muito desobediente.
 Nesse momento, a maioria já tinha acabado; só alguns comiam a bolacha. Algumas crianças deitavam no banco. As monitoras pediam para sentarem direito.
 Professora: Trezinho, trezinho para entrar na sala. Vai no trem. Piui abacaxi, piui abacaxi. (DC, 16/04/04).*

Após o café as crianças escovam os dentes, porém esta prática não era constante no agrupamento IIC. Já, no agrupamento IIB, este cuidado foi praticado até o mês de junho também logo em seguida do café e depois deste mês, passou a ser realizado após o almoço.

A conduta exigida neste momento pelas monitoras do agrupamento IIB, era que as crianças permanecessem sentadas em fila uma atrás da outra no meio do galpão (ficavam olhando para a nuca do colega) ou encostadas na parede. Como dizia a monitora LU: “*vai para o paredão*” (DC, 14/10/04), esta era a denominação usada e a orientação dada às crianças. Enquanto uma monitora organizava as crianças, a outra pegava as escovas.

A escovação acontecia da seguinte maneira: A monitora passava com o suporte de escovas e as crianças iam pegando a sua, depois colocava a pasta para cada uma. Enquanto isso a professora e uma monitora iam chamando as crianças para o bebedouro, onde escovavam os dentes. Ao mesmo tempo em que ajudava a criança, o controle era permanente: “*Vai guardar a escova logo*”. (monitora LU, DC, 14/10/04). Apesar do controle, as crianças saíam do lugar, conversavam e às vezes, tentavam brincar nos brinquedos que ficavam no galpão, porque eram logo interrompidas pelas monitoras, que gritavam chamando-as, ou tirando-as dos brinquedos. Ou quando perdiam a paciência eram repreendidas e excluídas do grupo: “*A Monitora LU saiu do bebedouro, foi até “o paredão” e separou um menino da turma, colocando-o sentado afastado*”. (DC, 14/10/04).

Destaquei um episódio que revela como a escovação acontecia nesta turma.

Episódio 20: Agrupamento IIB

A professora Bete organizou a fila e foram para o galpão para escovarem os dentes. Ela colocou uma criança sentada na frente da outra no chão em fila e dizia: Tem que ser um atrás do outro porque vai passando a escova para trás.

Monitora T: João, Bento, senta direito.

Professora: Arregaçam as mangas, não quero ninguém com a blusa molhada, Rodrigo, escutou? Evandro, não é para molhar. Quem tiver brincando aqui não vai escovar o dente, quem tiver fazendo palhaçada vai dormir sem escovar o dente. Arregaçam as mangas, parabéns, tem que escovar em cima.

Enquanto a professora falava, algumas crianças se mexiam, comunicavam-se. O Daniel pegou o capuz da blusa do colega da frente e movimentava o corpo, brincando, o Rodrigo abraçou o Bento e deitaram no chão.

A professora pegou o Rodrigo e o colocou na frente da fila, separando-o do Bento.

Professora: Será que o Rodrigo merece escovar o dente? Arregaçou a manga direito? Ele não me escutou, estava brincando.

A monitora RE colocava a pasta, a monitora T ficava no bebedouro ajudando as crianças e a professora junto com a fila passando as escovas.

O Evandro saiu da fila. O Bento e o Gustavo brincavam, um pegava o outro, o Bento dava risada.

A professora passava o suporte com as escovas. De repente, as crianças estavam próximas dela; a fila já

tinha se desmanchado.

Professora: Quem era o próximo aqui? Você (deu a escova para um menino). Não é para morder a escova. (DC, 29/07/04).

Este momento revela que a ameaça é uma estratégia para manter o controle das crianças, seus desejos de brincar, conversar, se movimentar, porém, como estas manifestações não eram permitidas, a professora usava de alguns artifícios para conseguir a ordem desejada: “*Quem tiver brincando aqui não vai escovar o dente, quem tiver fazendo palhaçada vai dormir sem escovar o dente*”. “*Quem não arregaçar a manga não vai escovar o dente*”. Além de uma avaliação que expunha a criança que era julgada: “*Será que o Rodrigo merece escovar o dente?*”.

Também era visível o controle em relação ao tempo que as crianças utilizavam para este cuidado. Tanto a professora quanto as monitoras ficavam vigiando e apressando-as. Eram comuns as seguintes orientações: “*Chega Vinícius, lava a boca, vai secar*” (monitora RO). “*Daniel guarda a escova*”. “*Vamos Gustavo*”. “*Chega Sandra, acabou a água*”.

Terminada a escovação, a professora Bete checava para ver se todos tinham feito direito. Em caso positivo ganhavam a recompensa que era o parque.

Episódio 21: Agrupamento IIB

A professora entrou na sala e falou: Parabéns, todo mundo tá com a boca limpinha. Agora só vai ao parque quem escovou o dente. Senta e abre a boca. Quando a gente escova o dente né João? A gente fica com a boquinha cheirosa. 1,2,3 e já. Faz o bafo. A professora foi passando na roda e sentindo “o bafo” de todas as crianças e depois disse: Muito bem, parabéns para todo mundo que escovou os dentes. Vamos fazer o trem para ir para o parque. Hoje vocês merecem. (DC, 26/04/04).

Na turma C, as crianças iam direto para o banheiro e a professora pedia para os meninos escovarem em um banheiro e as meninas no outro. Enquanto ela ficava com um grupo, as monitoras ficavam com outro. Algumas vezes, a professora entregava as escovas na sala e as próprias monitoras levavam e acompanhavam as crianças durante a escovação. Segue um exemplo deste momento.

Episódio 22: Agrupamento IIC

A professora estava pegando as escovas e chamando as crianças.

Professora: Giovani. (as crianças conversavam).

Professora: Eu vou fechar os meus olhos e vou contar até 3 e quando abrir os meus olhos; quero o silêncio outra vez. Eu quero todo mundo sentando, com a boquinha fechada. Agora a tia vai dar a escova para as meninas. Ô José, a tia falou para fechar a boca para não atrapalhar.

A professora foi chamando as meninas e elas foram formando a fila com a monitora LO.

A monitora C terminou de limpar as mesas e disse: Deixa eu ajudar a escovar os dentes, eu levo os meninos.

A professora começou a chamar os meninos, eles pegavam à escova.

Monitora C: José sou eu que vou levar você para escovar os dentes, só que não vai ter bagunça, não vai ter mesmo. José parou.

A professora continuava chamando os meninos.

Alguns começaram a sair da sala para o bebedouro, a professora disse: Ô é para esperar aqui Horácio.

A monitora C falou: É para esperar na fila.

Depois levou os meninos.

Enquanto isso as meninas voltaram para a sala. Algumas olharam os saquinhos pendurados e apontaram com a escova mostrando seus trabalhos, quando a professora viu disse: Não to gostando disso não.

A Eva e a Graziela voltaram do banheiro e começaram a pular.

Professora: Olha meninas vamos sentar e ficar quietinha.

Elas sentaram no chão, algumas levantaram e foram olhar os saquinhos. Alguns meninos voltavam do bebedouro.

Professora: Não é para mexer, vai estragar os trabalhinhos. (DC, 16/06/04).

Observava que a forma como este momento era conduzido, revelava um forte poder de controle sobre as crianças. Novamente, a fila é a maneira na qual elas eram dirigidas a outros espaços da creche. A movimentação das crianças é vista como bagunça, como apontou a monitora C na sua fala: “José sou eu quem vai levar você para escovar os dentes, só que não vai ter bagunça, não vai ter mesmo. José parou”. Verifica-se uma vigia constante sobre cada gesto ou postura das crianças.

Quando retornam para sala, a vigia continua pela professora Carla que dá as ordens: “Olha meninas, vamos sentar e ficar quietinha” ou, “Não é para mexer, vai estragar os trabalhinhos”. Nem ao mesmo falar é permitido: “Ô José, a tia falou para fechar a boca para não atrapalhar”. Além das ameaças que são constantes: “Evandro não é para molhar. Quem estiver brincando aqui não vai escovar o dente, quem estiver fazendo palhaçada vai dormir sem escovar o dente”. Também é visível, a determinação de uma postura, sentar encostado à parede, o paredão como foi chamado pela monitora e a exposição das crianças, através da averiguação que a professora faz, mandando todas abrirem a boca para ela sentir o bafo.

Terminada a escovação, as crianças vão para a sala e/ou para o parque. Neste momento, ocorre uma divisão do trabalho entre a professora e as monitoras, a professora realiza um trabalho dirigido por ela dentro da sala, trabalho considerado pedagógico, chamando poucas crianças de cada vez, enquanto isso, as monitoras ficam com as outras no parque.

Em relação às experiências, segue o quadro que exemplifica o que as crianças faziam no agrupamento II.

11. Quadro das experiências oportunizadas às crianças nos agrupamentos IIB e IIC

Espaços	Experiências
Sala	No agrupamento IIB: música (cantar ou dançar), história (lida pela professora), revistas (olhar e recortar), gibis (olhar) e livros (olhar), pintura com giz de cera/guache em desenho mimeografado (mula sem cabeça, ovo, fogueira), desenho livre, desenho sobre história contada, picar papel com a mão e colar, contar o número de crianças presentes na sala, chamada (identificação do crachá com o nome), confecção de máscara (fazer bolinhas com cola colorida e jogar gliter), confecção de um pião (colagem de papéis picados em um papel cartão), brinquedos (carro, avião, boneca, peças de encaixe, lego), ensaio festa junina. No agrupamento IIC: massinha, passar a bola, história (lida pela professora), cantar música, dançar, imitação de animais, dança das cadeiras, telefone sem fio, passar dentro do minhocão, continuar montando uma seqüência de peças de plástico, de figuras geométricas.
Parque	Nos dois agrupamentos: Tanque de areia e diversos brinquedos: balanço, escorregador, gira-gira, gangorra (ferro), além dos brinquedos de madeira e pneus que foram construídos com a reforma do parque.
Galpão da creche	Nos dois agrupamentos: Brinquedos: castelo com escorregador, casinha e 4 cavalinhos (todos de plástico).
Buraco	Nos dois agrupamentos: Brinquedos: castelo com escorregador, casinha e 4 cavalinhos (todos de plástico).
Bosque DIC	O agrupamento IIC fez um passeio uma vez no bosque.

No agrupamento IIB, a professora Bete divide as crianças e conduz o trabalho. Destaquei um exemplo que mostra esta prática, sendo que neste caso, uma das monitoras ficou ajudando a professora enquanto que as demais foram assistir a um vídeo com o restante da turma em outra sala. Apesar de a monitora estar presente na sala, observei ainda uma divisão de tarefas entre as duas. Enquanto a professora fornecia as explicações às crianças e conduzia o trabalho, “É para pintar dentro do ovo, não é para pintar a roupa, a mesa, o amigo. Se sujar a mão tudo bem, a gente lava depois”, a monitora colocava água nos copos e depois, lavava as mãos das crianças.

Episódio 23: Agrupamento IIB

A professora Bete chegou e disse que ia dar uma atividade de pintura e que ia dividir as turmas. As monitoras R e LU falaram que iam à sala de vídeo com as crianças. A professora disse: Hoje tem parque.

Monitora R: Vamos no vídeo, faz tempo que eles não vão.

A professora dividiu a turma, chamando os maiores para ficar com ela. Assim, 13 crianças foram para a sala com a professora e a monitora LI e, 13 para o vídeo, com as outras monitoras.

A professora disse para as crianças irem para a sala. Elas foram correndo. Quando entramos, elas estavam empurrando as cadeiras e arrastando-as pela sala.

A professora ficou brava e disse: Não é para fazer isso. Assim eu vou trocar vocês, vocês vão para o vídeo e vou chamar os outros.

A professora puxou as mesas e começou a organizar a sala. Pediu para as crianças sentarem nas mesas que ela ia pegar o material.

Algumas começaram a falar: eba, eba (batiam palmas e também a mão na mesa)

A professora chamou a atenção e disse: Não é para bater na mesa.

Pegou uma folha mimeografada com um desenho de um ovo de páscoa e disse que elas iam pintar o ovo. Explicou como ia ser feito.

Professora: É para pintar dentro do ovo, não é para pintar a roupa, a mesa, o amigo. Se sujar a mão tudo bem, agente lava depois.

Ela mostrou um ovo que tinha pintado, como modelo, pendurou-o na parede e começou a explicar como era para pintar, pegou o pincel e começou a fazer de conta que estava pintando.

Professora: É para pintar fora do ovo?

Algumas crianças responderam: não.

Professora: Nós estamos aprendendo a pintar. Acabou a tinta, vai lá, molha o pincel e pinta. Tem que pinta tudo, bem bonito.

Professora: O Rodrigo se não prestar atenção, não vai saber. Se continuar assim, você vai lá com a R (se referindo a monitora) assistir vídeo (ele estava mexendo na cadeira).

Professora: O primeiro que fizer brincadeira não vai pintar mais. Vamos sentar direito para fazer o trabalhinho (ela entregou os pincéis e depois as folhas com o desenho do ovo). Quando entregou para todos disse: Aonde é dentro do ovo?

Algumas crianças mostraram, ela disse: Isso.

A monitora LI colocou água nos copos e pôs em cima das mesas.

Ela pegou a caneta, passou em todas as mesas e começou a marcar os nomes das crianças na folha. Depois falou: Agora nós vamos começar. Quando eu falar 1, 2, 3 e já.

Professora: Agora eu vou colocar a tinta. A monitora ajudou a professora e quando terminaram disse: 1, 2, 3 e já. Vamos pintar, molhar o pincel e pintar dentro do ovo.

Algumas crianças sujavam a mão e mostravam para a professora. Ela dizia: não tem problema se sujar a mãozinha, depois lava.

As crianças pintavam. Algumas chamavam a professora.

Vanessa: tia.

Professora: Que lindo Vanessa.

Em uma mesa as crianças conversavam.

Camila: Olha a minha mão.

João: Olha a minha.

Rodrigo: Olha aqui (mostrava a mão pintada).

A Camila olhou surpresa.

Camila: Tia olha aqui.

Professora: Que lindo.

A professora começou a recolher os desenhos, pedia para as crianças lavar o pincel e a mão com a monitora e depois pendurava na parede para secar.

A monitora LI saiu da sala e ficou no banheiro esperando as crianças.

Professora: Parabéns para os ovinhos, parabéns. Olha que lindos. Agora nós vamos lá para o vídeo. Vamos. A professora organizou a fila e saíram da sala. (DC,01/04/04).

A atividade de pintura, como se refere a professora é uma folha com um desenho de um ovo mimeografado, cabendo à criança pintá-lo. Como estratégia utiliza um modelo de referência, restando assim, sua cópia. A criança não tem qualquer autonomia e liberdade de criação, de experimentar formas e cores.

Quanto à maneira de a professora conduzir o trabalho é dando as ordens de como e quando as crianças deverão fazê-lo, “*Quando eu falar 1, 2, 3 e já*” – disse a professora Bete sem qualquer autonomia por parte das crianças. Até mesmo as escolhas das cores para a pintura, não é permitida, fica a critério da professora, ou seja, do que é definido por ela como certo e bonito. Além disso, qualquer postura que não agrada é repreendida com um tom de ameaça. “*O Rodrigo se não prestar atenção não vai saber. Se continuar assim, você vai lá com a R (se referindo a monitora) assistir vídeo*”. (ele estava mexendo na cadeira).

A partir deste episódio pode-se verificar a presença constante de uma avaliação regulando o comportamento das crianças: “*Não é para bater na mesa*”, sua postura: “*Vamos sentar direito para fazer o trabalhinho*” e o resultado da atividade: “*Parabéns para os ovinhos, parabéns. Olha que lindos*”.

No agrupamento IIC, a mesma separação do trabalho acontece, professora fica na sala e as monitoras vão para o parque, o trabalho “mais nobre” é conduzido pela professora, enquanto que, a brincadeira, “o menos nobre”, fica sob a responsabilidade das monitoras. Destaquei um exemplo que revela a forma de construção de conhecimento nesta turma.

Episódio 24: Agrupamento IIC

A professora Carla comentou que ia terminar o projeto com as crianças que tinham faltado e pediu para 2 crianças ficarem na sala, as demais foram ao parque com as monitoras Lu e LO.

A professora puxou uma mesinha e pediu para as crianças sentarem, pegou uma folha de papel e disse para o Giovanni: Está vendo a galinha, quantos ovos tem a galinha?

Giovani: 1, 2, 3.

Professora: Quantos ovinhos Eva? Conta. 1, 2, 3. Quantos ovinhos? Fala.

A Eva falou.

Professora: Eu vou entregar essa galinha, vou cortar no meio, olha, agora vai ter que arrumar, consertar a galinha de novo. Olha bem para ver se ta certo.

Giovani: Eu arrumei.

Professora: É você arrumou.

A professora passou a cola na galinha do Giovani e colocaram.

A Eva tentava arrumar.

Giovani: É do outro lado (falou para a Eva).

Professora: Vamos colar. Ela está certa? Está de cabeça para baixo. Põe a primeira parte, agora a segunda, agora vamos colar. (a professora passou a cola e colocou para a Eva).

Professora: Voltou a ser a galinha inteira? Agora a tia vai por no seu projetinho.

A professora pegou uma folha com um ovo desenhado, uma plaquinha de isopor e uma agulha para as crianças perfurarem o ovo até desprendê-lo do papel.

A professora entregou o papel para o Giovani e disse: Quantos ovos têm? Tem 10?

O Giovani disse: tem.

P: Não, tem 1 ovo.

A professora deu para a Eva e disse que tinham que furar o ovo em cima da linha para soltá-lo do papel, mostrou como era para fazer, furando um pouco. As crianças começaram, a professora disse que ia ao parque chamar mais crianças e saiu da sala.

As crianças furavam, a Eva furava fora da linha. A professora voltou com 3 crianças e pediu para sentarem em outra mesa. Quando viu a folha da Eva disse: Não, não, em cima da linha, se não fica feio, olha o dele.

A professora pegou uma folha com 3 ovos desenhados, o isopor e a agulha e deu para as três crianças também perfurarem. Explicou e fez um pouquinho.

As três crianças faziam e conversavam, a professora sentou do lado da Eva e disse: Oh, é em cima da linha, você está furando igual a tia. Olha em cima da linha. Vai Eva. (a professora começou a furar também)

Vamos Eva, se não eles terminam antes.

A Júlia disse: Eu estou ganhando.

Professora: Muito bem.

Professora: Júlia sem brincadeira (ela conversava com os colegas da mesa).

A professora terminou de fazer com a Eva, passou cola no ovo e colou. Disse: Vamos colar o ninho (passou cola embaixo do ovo, pegou no armário um pote com serragem e foi colocando-a em cima da cola). Depois, deu a folha com os 3 ovos para a menina. A Eva espetava a agulha no meio do ovo, levantava o papel.

Professora: Eva, você quer ir ao parque? Quer? Então fura logo, se não vai demorar para você ir.

As crianças faziam e conversavam.

O Marcelo terminou, a professora pediu para ele arrumar em ordem de tamanho, ele arrumou, ela passou cola nos ovos e colaram, depois disse: Marcelo ajuda a Eva, senta pertinho dela.

O Marcelo disse: Posso ir ao parque?

Professora: Que pressa para ir para o parque, pode.

A professora sentou do lado da Eva e furava o papel da menina, o Giovani fazia o seu.

A professora terminou, tirou os ovos e disse: Põe em ordem de tamanho (a menina colocou, a professora passou cola e colou).

A menina levantou da cadeira e a professora disse: Vem aqui Eva, você vai pintar esse (pegou uma folha no armário com um desenho de um ovo aberto e uma lixa embaixo, giz de cera) e disse: Passa a mão aqui, está áspero, aqui na folha está liso, agora pega o giz de cera amarelo.

A menina pegou e começou a pintar o ovo (lixa).

A professora entregou para o Giovani e ele também fez.

Professora: Vamos Giovani, rápido, eu quero terminar este projeto até novembro, porque em dezembro quero trabalhar o tema Natal.

Eles pintaram, a professora pediu para chamarem outras crianças no parque. As crianças entraram, a professora pediu para sentarem, entregou o papel e pediu para pintarem de amarelo, entregava o giz de cera.

Ela falava: olha aqui é áspero, é para pintar no áspero.

Professora: Não sai de dentro, é para pintar no áspero, não é para pintar de outra cor, é só amarelo, a tia não falou que é só amarelo? (o Geraldo estava pintando com o verde). Não dá para piscar.

Professora: Vamos Graziela, vamos pintar minha filha, a Rita está terminando.

Chegavam mais crianças, a professora entregava a atividade.

As crianças pintavam e pegavam vários gizes de cera.

Professora: Não gente, é só amarelo.

Professora: Esse é amarelo? É verde Walter. Pelo amor de Deus.

Professora: Vamos menino, moleza.
A Yara pintava de cor-de-rosa e amarelo.
Professora: Pode ir você Márcio e fala para vir o Sandro.
Professora: Não, não, o seu está bom, pode ir Yara.
Marcelo, fala para vir a Elisa e a Graziela.
Professora: Pode pintar da cor que quiser tá.
M: o ovo de páscoa?
Professora: Ai, ovo de páscoa (deu risada).
Uma criança entrou na sala.
Professora: Ah Elisa, demorou, por que demorou tanto? Só pinta na parte áspera (entregou a atividade).
A monitora M entrou com um menino.
Monitora M: Olha ele arranhou, vou fazer uma ocorrência (pegou o caderno do menino dentro de sua mochila).
Monitora M: Você faz a ocorrência?
Professora: Pode fazer.
A Monitora M começou a escrever no caderno, enquanto isso, algumas crianças entravam para beber água.
Professora: Marcelo, cadê o copo? Não trouxe né? É um caso sério.
As crianças tomavam água.
Monitora M: Eles estão levando o copo e esquecendo de trazer.
Professora: Ai que porta irritante.
Uma menina abria e fechava a porta, nisso um menino se aproximou para sair da sala.
Monitora M: Para gente, não é a porta, é as crianças mesmo. (DC, 23/09/04).

O projeto de trabalho sugerido pela professora está baseado na aprendizagem de alguns conteúdos e habilidades escolares, como: noções de quantidade, cores, tamanho, coordenação motora, e era desenvolvido a partir do uso de desenhos mimeografados de maneira mecânica e sem sentido para a criança. “*Está vendo a galinha, quantos ovos tem a galinha?*”. A criança não sabia bem o que estava fazendo e o que representava aquele desenho. “*O Marcelo perguntou: o ovo de páscoa?*” e a professora respondeu: “*Ai, ovo de páscoa*”. (deu risada). Esta frase revela que além da professora não ter dado explicações claras, supõe que a criança deve saber ou adivinhar o que ela planejou, além de lhe responder com um tom de deboche e ignorar o assunto.

A dinâmica utilizada pela professora indica seu comando de maneira freqüente, de modo que controlava o comportamento das crianças, o ritmo, enfim, toda a execução do trabalho, não sobrava à criança nem mesmo a escolha da cor do giz de cera que desejasse: “*não é para pintar de outra cor, é só amarelo, a tia não falou que é só amarelo?*” “*Esse é amarelo? É verde Walter. Pelo amor de Deus*”. (professora Carla). Além da criança não ter autonomia, a professora se manifestava de modo agressivo, se irritava e não tinha paciência. No decorrer do trabalho, quando perdeu o controle e viu que algumas crianças pintavam com cores diversas, acabou desistindo desta imposição. “*Pode pintar da cor que quiser ta*”. (professora Carla).

Além disso, a cobrança em relação ao tempo, ao ritmo que a criança levava para realizar o trabalho era intensa, de maneira constante a professora comentava que tinha pressa para acabar o

projeto: *“Vamos Giovani, rápido, eu quero terminar este projeto até novembro, porque em dezembro quero trabalhar o tema Natal”*. Esta pressa foi percebida porque a professora cobrava rapidez e agilidade das crianças: *“Vamos menino, moleza”*. Além de muitas vezes o tratamento ser agressivo, usava de ameaças: *“Eva, você quer ir ao parque? Quer? Então fura logo, se não vai demorar para você ir”*. Ou também acabava estimulando uma competição entre as crianças: *“Vamos Eva, se não eles terminam antes”*. *“A Júlia disse: Eu estou ganhando”*. *“A professora respondeu: Muito bem”*.

Quando as crianças terminavam uma folha, entregava outra: *“A menina levantou da cadeira e a professora disse: Vem aqui Eva, você vai pintar esse. (entregou-lhe outra folha)”*, e também pedia para chamarem os colegas que estavam no parque: *“Pode ir você Márcio e fala para vir o Sandro”*. Algumas crianças ficavam ansiosas para retornarem ao parque: *“O Marcelo disse: Posso ir ao parque? e a professora respondeu: Que pressa para ir ao parque, pode”*.

Além disso, parecia que a qualidade do trabalho não era o mais importante, a criança não podia se demorar que era logo interrompida: *“Não, não, o seu está bom, pode ir Yara”*. Era a professora que decidia o quanto estava bom. A criança não tinha nem a oportunidade de apreciar o que fez. Para conseguir rapidez, muitas vezes, fazia junto com a criança, de modo a agilizar o término da tarefa ou fazia por ela: *“A professora terminou de fazer com a Eva, passou cola no ovo e colou, depois disse: Vamos colar o ninho (passou cola embaixo do ovo, pegou no armário um pote com serragem e foi colocando-a em cima da cola)”*. Outro recurso era chamar a atenção das crianças que conversavam durante a tarefa: *“Júlia sem brincadeira (ela conversava com os colegas da mesa)”*.

A avaliação estava sempre presente: *“Não, não, em cima da linha, se não fica feio, olha o dele”*. Esta forma de avaliação segundo Freitas (2003a), está relacionada à verificação de conhecimentos e habilidades, caracterizando-se, como uma avaliação instrucional.

Observa-se que o controle do tempo, acabava limitando a experiência da criança, seu envolvimento e possíveis criações. A partir desta condução, ao invés de ser prolongada a exploração da criança sobre os materiais, esta é interrompida. Em outra ocasião, quando a professora Carla entregou massinha para as crianças, esta forma de trabalho tornou-se mais evidente. Ela comentou: *“20 minutos no máximo cada atividade. Vamos guardar. Amanhã agente brinca mias. Vamos guardar a massinha, todo mundo fazendo bolinha, vamos. Ajuda a tia a guardar. Vamos tirar o papel da mesa”*. (11/02/04). Além de controlar o tempo, as crianças tiveram que “destruir” suas produções, fazendo bolinhas com a massinha, o que sinaliza uma falta de valorização das mesmas.

Esta é a forma de construção de conhecimentos que ocorre no espaço da sala, no comando da professora. Assim, enquanto algumas crianças realizavam o trabalho dirigido por ela, as outras

brincam no parque.

No parque, espaço em que a brincadeira é permitida, também há um controle por parte das monitoras. Observava que as crianças não tinham autonomia, mas sim, uma liberdade vigiada; isso porque as monitoras controlavam seus passos. Era freqüente chamarem a atenção da criança quando avançavam para um espaço que não era permitido, quando faziam algum movimento que não era o esperado, quando brigavam, enfim, quando fugiam às regras. A autonomia que poderia ser mais evidente neste momento, era relativa. Observei várias restrições colocadas às crianças. Não era permitido:

- Ficar descalço;
- Abrir a torneira;
- Molhar a areia para brincar;
- Jogar areia para o alto;
- Levar brinquedos da sala para o parque;
- Subir nos barrancos;
- Fazer movimentos diferentes nos brinquedos. Ex: enrolar a balanço.

Além disso, raramente alguma monitora brincava com as crianças, elas se mantinham em uma posição de vigia, ficavam olhando as crianças e conversavam entre elas. De longe gritavam dando as ordens. E quando havia algum desentendimento, deixavam a criança sem brincar sentada do seu lado.

As professoras dos agrupamentos II em momento algum participaram das brincadeiras das crianças no parque, apenas a professora Ana (agrupamentos IA e IB), acompanhava as crianças e interagia com elas neste espaço. Por que isto acontece? Será que o parque, um espaço que é para brincar, não precisa da presença da professora? Por que a professora fica na sala e a monitora fica no parque? Brincar é uma experiência menos relevante que o trabalho realizado na sala? Por que a professora não pode ficar no parque e a monitora na sala? Ou por que não podem ficar todas juntas? São questões que revelam que o trabalho era fragmentado, hierarquizado dentro do espaço da creche.

O parque era um espaço usado como palco de ameaças nos agrupamentos IIB e IIC. No IIB, geralmente este era usado como uma arma para manter o controle sobre as crianças. Isto

pode ser verificado nas seguintes falas: *“Quem ficou bonito pode ir para o parque, quem bateu, quem mordeu, vai ficar comigo”*. (professora Bete). *“Agora só vai ao parque quem escovou o dente. Senta e abre a boca”*. (professora Bete). *“Ô Rodrigo, hoje tem parque viu?”*. *“Quem não obedece não vai ao parque”*. (monitora T, agrupamento IIB). *“O Bento, o Wilson não vão ao parque. A Sandra também não”*. (monitora T). *“O Renato merece ir para o parque? Não merece, está em pé”*. (professora Bete).

No agrupamento IIC, também isto ocorria: *“Oh, eu quero três trens, quem não vier no trem não vai brincar no parque”*. (professora Carla). Até mesmo no parque a criança sofria ameaças quando tinha um comportamento que não era aprovado. *“Não joga terra, quer ficar sentado sem brincar? (dois meninos brincavam jogando areia para cima)”*.

Após este momento, geralmente as crianças lavam as mãos antes do almoço. O procedimento é o mesmo da escovação, as crianças sentam encostadas na parede e a professora chama uma de cada vez, enquanto isso, as monitoras ficam próximas às torneiras esperando as crianças para ajudarem-nas a lavar e secar as mãos. *“Vamos arregaçar as mangas, nós vamos lavar as mãos, não é para lavar a cabeça, a roupa, depois fica doente”*. (professora Bete). *“Quem jogou o papel no chão? Porcão. Papel se joga no lixo. Deixa eu ver quem está com a mão mais limpa do mundo. Levanta a mão. Você é porcão, jogou papel no chão”* (a professora Bete falou para o Rodrigo).

Quando as crianças retornam, a professora pede para não colocarem a mão no chão, no entanto, isso é difícil, muitas acabam apoiando-as, começam a brincar e esquecem da recomendação. A professora fica brava: *“Não põe a mão no chão”*. *“É para lavar a mão e não por mais no chão”*.

Terminada a higiene, a professora geralmente cheira a mão das crianças ou dá um beijo em cada uma e pede para irem ao refeitório.

Novamente, as crianças sentam encostadas na parede. Observei que esta prática é comum nos momentos de higiene, como uma forma de controle e vigia em relação às crianças. São momentos de espera nos quais não se pode conversar, mudar de posição com o corpo, brincar, enfim, fazer algo enquanto se espera a vez.

Em seguida, o almoço começa e as duas turmas permanecem juntas no refeitório. Como no café, a refeição é servida pela professora e monitoras e os pratos já chegam prontos à mesa. As crianças não têm opção de escolha do que desejam comer. Percebi que quando não querem alguma comida, são orientadas a deixarem num canto do prato. Este momento também é controlado e burlado pelas crianças que conversam, brincam e inventam formas de romper as normas estabelecidas. Seguem dois exemplos deste momento.

Episódio 25: Agrupamento IIB

A professora Bete cantou a música do almoço e fez o agradecimento. Logo em seguida, as monitoras colocaram os pratos e as crianças começaram a comer.

A monitora R foi para a sala colocar os colchões. A professora e a monitora T ajudavam as crianças no almoço.

A monitora T falou para a professora: O Rodrigo não para de ficar mexendo.

Professora: Põe ele para sentar na outra mesa sozinho; ele não sabe sentar com os colegas.

A monitora T mudou-o de lugar e ele não comeu mais. Estava sentada no mesmo banco que ele. Depois de alguns segundos, o Rodrigo começou a se aproximar de mim e pediu que eu amarrasse seu sapato. Eu amarrei e ele começou a conversar. A professora o chamou e começou a falar com ele. Deu a comida em sua boca e levantou em direção a mesa das outras crianças e disse: Olha a sujeira dessa mesa, pode catar tudo (colocou um prato e as crianças foram colocando a comida dentro dele).

A monitora T e a professora recolhiam os pratos daqueles que haviam terminado. A maioria das crianças já tinha almoçado, conversava, se mexia e o Tadeu começou a subir no banco. A monitora T disse: Tadeu senta.

Professora: Olha que mesa limpinha, parabéns, beijo para todo mundo. Quem acabou vem aqui. (DC, 12/05/04).

Episódio 26: Agrupamento IIC

As crianças foram para o refeitório. A professora Carla, as monitoras C e LO serviram as crianças, colocando os pratos nas mesas; algumas conversavam.

Professora: Para, para de graça. É hora de comer, é hora de fazer silêncio.

A professora sentou em uma das mesas e ficou ajudando o Giovanni a comer.

Professora: psiu.

A Dalva e a Graziela chegaram à mesa.

Professora: Onde vocês estavam? Ô C (referindo-se a monitora), as duas margaridas.

Monitora C: Onde vocês estavam? Vão ficar sem para aprender. Senta lá (foi pegar a comida na cozinha).

Monitora C: Dá outra vez vocês vão ficar sem, suas sem graça. (as duas começaram a comer).

A professora ajudou o Giovanni e foi para a sala.

As monitoras C e LO tiravam os pratos e serviram aquelas que queriam repetir.

Logo a professora voltou e começou a ajudar.

Professora: O que, que é isso?

Algumas crianças conversavam e brincavam.

Professora: Geraldo, você não vai comer?

Ele disse que não ia.

Professora: Ele não quer e repetiu.

Monitora C: Pode comer. (DC, 16/06/04).

A partir destes episódios notei que o controle é intenso em relação ao comportamento das crianças. É exigido silêncio: “Pára, pára de graça. É hora de comer, é hora de fazer silêncio”. Além, de uma postura adequada: “Tadeu senta”, geralmente a orientação é para se sentar com as pernas para dentro da mesa. A todo o instante, como no café, as crianças sofrem ameaças e são criticadas perante os colegas: “Da outra vez, vocês vão ficar sem, suas sem graça”. E quando fazem algo proibido,

recebem a punição, ou melhor, são separadas da mesa dos colegas: “*Põe ele para sentar na outra mesa sozinho, ela não sabe sentar com os colegas*”.

Neste momento, as crianças que vão terminando o almoço são encaminhadas para a sala. No agrupamento IIC, lavam as mãos apenas quando há necessidade, ou seja, quando a sobremesa suja a mão, como, por exemplo, melancia, laranja, caso contrário vão direto para a sala. Já no agrupamento IIB, como descrito anteriormente as crianças, após o meio do ano, passaram a escovar os dentes depois do almoço. A forma como acontece este momento já foi descrita.

Na sala, são orientadas para tirarem o sapato e deitarem no colchão. Algumas crianças, aquelas que conversam, brincam e demoram para dormir, são direcionadas pelas monitoras a dormirem em um colchão determinado. Também aquelas que são mais próximas, são separadas neste momento.

Uma prática bastante observada foi a mudança de posição entre as crianças. As monitoras viravam as crianças no colchão colocando-as da seguinte maneira: uma deitada com a cabeça em uma posição e a outra (do colchão ao lado), com a cabeça na posição contrária a da colega, com os pés na mesma direção. Este procedimento era realizado para não haver conversa. As crianças que não queriam dormir eram controladas o tempo todo, devendo permanecer deitadas até todas acordarem e chegar a hora do café.

Seguem dois episódios da hora do sono. Da mesma maneira descrita nos agrupamentos IA e IB, a extensão dos episódios foi mantida como forma de apresentar a condução deste momento e o embate vivido entre as monitoras e as crianças, embate este que se trava devido aos desejos de ambas que são opostos.

Episódio 27: Agrupamento IIB

Professora: Eloísa é para deitar, Vinícius é para deitar no seu colchão.

A monitora LU entrou na sala e disse: Olha o que vocês estão fazendo nos colchões.

Professora: A Eloísa é boazinha.

Monitora LU: É, mas não obedece.

As crianças deitavam, conversavam, algumas rolavam o corpo no colchão, levantavam as pernas...

Monitora LU: Quem está se enrolando igual um rocambole no colchão? O Bento, o Bento, tira o pé da parede. A, deita aqui, querido. Eloísa, Camila também. Já fez xixi? Então vai se não faz no colchão. Vai logo. Eloísa deita direito. O Luís se você mostrar a língua para mim, vou deixar você de costas para a parede (foi o menino que ela tinha colocado separo, ela havia lhe mostrado a língua). Gustavo deita naquele colchão. Wilson, cabeça para cá. Eloísa, eu não vou falar de novo para você. Começa a obedecer. Vamos Eloísa, Acácio, você é ajudante hoje tem que ficar quietinho. Sandra, Eloísa, deita no seu colchão. Eh, Wilson. Acácio deita Acácio, Vinícius.

As crianças conversavam, se mexiam, mas aos poucos o movimento ia diminuindo.

A professora continuava mexendo nos presentes. A monitora LU colocou um cd.
A professora disse: Olha escuta, é o mar. Monitora LU: Eu vou apagar a luz. Eloísa, mas deita direito no seu colchão.
A monitora LI entrou na sala, pegou um material no armário e sentou em uma mesinha.
Monitora LU: Eloísa quer fazer xixi? Então vai. Luís, não é por nada não, mas eu vou pegar você. O Tadeu.
A monitora LI levantou e começou a perguntar para as crianças se tinham chupeta. Em caso positivo ela pegava na bolsa e entregava.
Monitora LU: O Vinícius.
A professora colocava adesivos de desenhos nos presentes (garrafa de refrigerante com bolinhas de gude). Uma criança estava dormindo, outras mesmo com o olho aberto estavam paradas no colchão, outras conversavam, se mexiam, levantavam, brincavam de levantar a perna...
Monitora LU: Ah, mas eu vou comer um monte de pirulito hoje.
T: Ô Wilson.
Monitora LU: O dedo duro.
A professora e a monitora LU passavam cola colorida nas garrafas.
Era 11:20 h, a monitora LI voltou para a mesa e ficou escrevendo.
Monitora LI: O Vinícius, troca de lugar, vem aqui (mostrou um colchão do seu lado e pediu para a menina que estava lá ir para o colchão do Vinícius, eles trocaram, a monitora LI deu um beijo nele).
Nisso, o Wilson levantou e disse: dá um beijo.
Ela foi dar, ele deu em sua boca.
Monitora LI: Na boca, olha (surpresa com o fato).
O Tadeu levantou e pediu um beijo, ela deu em seu rosto.
Nisso, outras crianças levantavam.
Monitora LI: Gente, não, já dei.
As crianças voltaram para o colchão, algumas se mexiam, rolavam, falavam...
Monitora LU: Ah, caramba.
A monitora LU e a professora passavam à cola.
Professora: Bento vai no banheiro.
Monitora LU: vai.
Professora: se molhar, eu vou ficar brava, hoje está frio.
Monitora LI: Ô Daniela, para de colocar as pernas nas coisas (ele batia a perna no armário).
Monitora LU: Eu vou pegar o pirulito do Vinícius, Acácio.
Professora: T.
Monitora LU: Deixa eu ver de quem.
O Tadeu, o Vinícius e o Wilson conversavam e davam risada. O Vinícius do outro lado, rolava pelo colchão.
MLI: Vinícius vem cá que eu vou conversar com você (ele foi e ela conversou baixinho).
O Tadeu pulava no colchão.
Monitora LI: Seu pirulito eu vou levar para mim, viu Tadeu?
O Wilson imitava e pulava também. A Sandra pulava.
Monitora LU: Espera aí, ô gente (foi arrumando algumas crianças no colchão, virando o corpo delas). Ô Eloísa vamos. Ô Luís, você vira.
A professora foi embora, algumas crianças falaram: tchau.
Monitora LU: O Luís, você quer levar o pirulito do Wilson?
Monitora LI: Eu estou com a caneta só marcando quem não vai levar.
Monitora LU: A Sandra vai levar uma palmadinha na bundinha, ah Sandra.
Monitora LI: Psiu.
Monitora LU: tem gente que não vai ganhar o brinquedo. Eu vou levar o Vinícius para a A (cozinheira), ela faz dormir.
Algumas crianças se mexiam.
Monitora LI: O Wilson todo mundo que eu coloco do seu lado, você cutuca. Vou colocar você em outro lugar, isso não é uma ameaça é uma promessa.
Monitora LU: Vinícius levanta, você não quer dormir? então vai ficar sentado. Eloísa, você está da pá virada. Sandra deita direito. Abaixa a bundinha. Camila, Eloísa, sobe no seu colchão. Acácio fecha os olhos Wilson. Daniel.

A Monitora LU sentou com o Tadeu e o Wilson.

Monitora LU: O Luís, eu vou levar você na mesa e fazer você comer um monte. Psiu, fecha os olhos, se não vou tirar esse paninho (para o Tadeu). Eloísa, já, já eu to aí. E, você está muito sem graça, vira a cabeça para o outro lado. Ai Denise (a menina mexia na mochila). Psiu, Acácio não é por nada não, a tia R (monitora da tarde) está chegando.

O Vinícius estava com o pé para cima. Alguns se mexiam, levantavam o braço, a perna.

Monitora LU: O Acácio, você não quer dormir? Tudo bem, mas não fica colocando o pé na cabeça dos outros. Eloísa, oh Bento, Bento. Vou conversar com a tia P (monitora do agrupamento I B). Está ficando muito desobediente.

Monitora LI: O Luís está comendo?

Monitora LU: Está, eu dei para ele.

Monitora LI: Escreve para a mãe, ela quer saber todo dia.

Monitora LU: Eloísa. (estava sentada no colchão).

Monitora LI: Bento, está com fogo.

O Vinícius se virava no colchão e a Sandra, sentava.

11:50 h Havia 12 crianças acordadas.

Monitora LU: A Eloísa vai conhecer a A (cozinheira).

A monitora RO entrou na sala.

Monitora LU: A Tia R chegou.

A monitora RO sentou a mesa conversou com as colegas e disse: É para deitar, Wilson deita.

A monitora RO começou a falar sobre um teatro que estavam ensaiando (professora, monitoras, OP, faxineira) e iam apresentar no período da tarde para as crianças da EMEI e no dia seguinte de manhã para as crianças da creche.

Depois, falou sobre a mãe do Luís. Disse que ela veio conversar e comentou que uma tia tinha falado para o pai que o menino era danado, o pai bateu nele. Ela pediu para não falar nada para o pai porque ele bebe. A monitora LU falou que ela tinha comentado e não sabia que o pai bebia.

O Wilson e o Tadeu começaram a conversar, a monitora LU levantou e separou o Tadeu e o Wilson, colocando um sentado em cada canto da sala e guardou a chupeta do Tadeu em sua mochila. (DC, 14/10/04).

Episódio 28: Agrupamento IIC

Algumas crianças já estavam deitadas no colchão e outras chegavam, tiravam o sapato e deitavam.

Professora Carla: Eu não quero mais escutar um pio, todo mundo dormindo (bateu a mão na mesa, brava).

Monitora LU: Giovani deita direito Giovani. José põe a cabeça aqui, vai.

Monitora LO: Vira para o seu lugar, Horácio deita no seu colchão, Walter.

A monitora I entrou na sala e uma criança disse: Chegou tia?

Monitora I: Cheguei.

A monitora I e a C entraram na sala.

Cças: Oi tia C.

A monitora LO deitou com uma criança.

Cça: oi tia, oi tia.

Monitora I: Vocês já falaram.

Algumas crianças se mexiam, a monitora LU ficou olhando uma revista.

A monitora I deitou com uma criança.

Monitora C: Vai Eva, Ricardo, se não dormir eu vou tirar seu travesseiro.

Monitora I: Fecha o olho e pensa num lugar que você gosta, calmo, se não vocês ficam mais agitados.

A monitora C ficou sentada na mesa com a MLU.

Monitora LO: Venceslau abaixa as pernas.

Monitora C: Fábio põe a cabeça para baixo. O Geraldo, um minuto para você dormir, olha para minha cara, vou ficar pertinho de você para dormir.

Monitora LU: Fábio deita no colchão.

*Monitora C: Vou pegar você Fábio, vai Marcelo, Geraldo, fecha o olho, Yara eu vou aí, vai Lucas e Geraldo. Antônio vou tirar essa chupeta. O José vou sair daqui.
A professora entrou na sala e ficou preparando alguns materiais.
Monitora I: Antônio descansa a cabeça Antônio.
Monitora C: Psiu, para, o Antônio.
Algumas crianças dormiam, outras continuavam acordadas (11:20 h). A Márcia passava o pé no armário.
Monitora LO: Márcia, Márcia.
Monitora LU: Fecha o olho Márcia. O José vem para cá no colchão. Vamos Márcia, pode fechar o olho. Não quero ver ninguém acordado.
11:30 h: A maioria das crianças estava dormindo, a professora foi embora.
Monitora I: Yara, para com essa perna. José vai no seu colchão, eu vou aí depois. (ele estava saindo do colchão).
Monitora LO: Vamos José, anda.
Monitora C: Vai Márcia, Fábio.
Monitora I: Põe a barriga no colchão.
Monitora C: Vai José.
Monitora LO: Yara.
Monitora C: Yara, eu vou aí Yara.
A Monitora LU fazia continuava fazendo saquinhos e a monitora LO passava lá nas cartelas. A monitora I deitou coma Yara.
Saímos da sala para fazer a entrevista com a Monitora C. (DC, 26/08/04).*

Por volta das onze e meia, a professora vai embora e as crianças ficam com as monitoras. A partir destes dois exemplos, verifiquei que o embate é constante entre as monitoras e as crianças. Algumas, apesar de relutarem, acabam sendo vencidas e dormem, outras não. Para se obter o controle dos desejos e comportamentos das crianças, elas são trocadas de lugar e ameaçadas freqüentemente: “Ô Geraldo, um minuto para você dormir. Olha para minha cara, vou ficar pertinho de você para dormir”. “Vou pegar você Fábio”. “Vai Eva, se não dormir vou pegar seu travesseiro”. E muitas vezes humilhadas: “O dedo duro”. Ou em contrapartida elogiadas: “A Heloísa é boazinha”. E ainda, podem ter várias imagens: “É, mas não obedece” – disse a monitora referindo-se a Heloísa.

Além de um controle intenso em relação ao comportamento da criança, sua postura também era observada, a cobrança em relação à maneira de deitar, a posição do corpo era avaliada: “Sandra deita direito”. “Abaixa a bundinha”. “Yara para com essa perna” “Põe a barriga no colchão”. “Venceslau abaixa as pernas”. “Fábio põe a cabeça para baixo”. “Wilson, cabeça para cá”.

Este ritual acontecia todos os dias, no mesmo horário e da mesma maneira, tanto no agrupamento I, quanto no II, as crianças eram obrigadas a dormir, mesmo sem sono. Durante todo o ano, este embate aconteceu, o controle das professoras e monitoras sobre as crianças e de outro lado, as resistências a este momento. O período do sono tem uma duração de aproximadamente 2 a 3 horas por dia; período extremamente longo que ocupa boa parte do dia.

Ao meio dia, chegam as monitoras do período da tarde e à uma hora, as do período da manhã vão embora. Elas se encontram neste momento e convivem durante uma hora, tempo que

poderia ser aproveitado para planejarem o trabalho com as crianças. Apesar de ter sido comentada pela OP esta possibilidade, não foi observada qualquer troca e discussão neste sentido, revelando que este tempo não foi usado para este fim.

6.2.2 O período da tarde: crianças e monitoras

O tempo do descanso é definido pelas monitoras, é um tempo demarcado pelo relógio, ou melhor, pelo tempo do próximo momento, o café (tempo da instituição) e não pelo tempo das crianças, de suas necessidades (tempo da vida). Assim, quando acordam antes do tempo previsto são orientadas a permanecerem nos colchões para esperarem todos os colegas acordarem e o horário do café. Para estas crianças não é oferecido nada, elas ficam deitadas no colchão e quando tentam conversar ou brincar com algum colega acordado ao seu lado, são orientadas a permanecerem quietas.

Dado o tempo institucional, as monitoras começam a trocar as crianças que estão suadas ou que fazem xixi no colchão ou, também quando a temperatura muda. A orientação é que as crianças coloquem seus sapatos; aquelas que não sabem são ajudadas. Neste momento ainda, há uma arrumação na sala, os colchões são empilhados e quando há necessidade esta é varrida. Segue um exemplo referente ao despertar das crianças.

Episódio 29: Agrupamento IIC

Dois meninos acordaram e começaram a conversar.

A monitora M disse: Espera aí, parece que estão conversando. (continuou fazendo crochê).

Os meninos conversavam baixinho.

Monitora M: vou separar vocês dois, vem para cá, você vira para cá, não é para conversar (arrumou os meninos e voltou para o crochê).

A monitora I começou a ajudar a M com as bonecas. A C entrou na sala e sentou.

A monitora I levantou, foi até a porta e disse: Eles já estão tomando café. Eu vou mandando fazer xixi.

As crianças acordavam, as monitoras tiravam as capas dos colchões.

Monitora C: Olha Júlia, que chique, quem comprou este tênis?.

Júlia: Minha mãe, na cidade.

As crianças colocavam o sapato.

Monitora C: Fábio vamos, Fábio.

Monitora I: Marcelo, vamos, vai pegar o sapato.

Monitora M: Marcelo vem aqui eu te ajudo.

A monitora I colocava o tênis em uma menina. A C varria a sala.

Monitora M: Vem aqui Márcia, que eu te ajudo, tudo bom Márcia?

*Monitora C: Nossa que sala suja, bate o pé lá fora. Nós vamos para o parque vai sujar de novo, na classe nós não vamos ficar, na sala, né M? (se referindo a monitora)
A monitora I e a M foram para o refeitório, a C ficou na sala varrendo. (DC, 07/12/04).*

Após o despertar das crianças os dois agrupamentos se dirigem ao refeitório para o café. Como no período da manhã o ritual é o mesmo. Selecionei um episódio que mostra este momento.

Episódio 30: Agrupamento IIC

*As monitoras entregavam as canecas, a monitora LU passava com a jarra de suco e colocava nas canecas. A monitora P (Agrupamento I B) disse: Pára de bater as canecas, quem tiver batendo não vai tomar suco (algumas crianças brincavam batendo a caneca).
A Vânia esbarrou o braço no suco do Marcelo e caiu na mesa.
A monitora LU viu e perguntou: Quem derrubou?
Uma menina apontou para a Vânia. A menina ficou quieta.
Monitora LU: Foi você Vânia?
Monitora C: Eu vou pegar a Vânia, hoje promete hein? (limpou a mesa).
Algumas crianças levantavam e vinham conversar comigo, sentavam do meu lado e ficavam. A monitora LU foi para a sala com o Marcelo que estava sujo de suco. A monitora I chamou as crianças para a sala. (DC, 23/09/04).*

Terminado o café, as crianças vão ao parque ou ficam na sala. Geralmente, neste momento, as turmas se encontram no parque, as crianças brincam e como de manhã, a dinâmica é a mesma, as monitoras ficam olhando, raramente interagem e brincam com as crianças. Esta cena foi freqüentemente observada, as monitoras ficam em pé ou sentadas no parque, conversando entre si ao mesmo tempo em que vigiam as crianças.

Além do parque, no período da tarde também era freqüente as monitoras darem brinquedos às crianças na sala. A brincadeira tanto no parque quanto na sala era controlada: “Aqui não pode, tem que passar e escorregar. Pára com isso, aí é para subir e escorregar - disse a monitora quando quatro meninos pulavam entre as cordas do brinquedo”. Assim, a criança não tinha autonomia para brincar como quisesse, era logo advertida.

Quando estão na sala, são oferecidos os brinquedos que ficam guardados em caixas de papelão. As monitoras viram as caixas, e estes são despejados no chão, como acontece também no agrupamento I. As crianças correm na disputa para pegar os brinquedos que desejam, junto caem pedaços de brinquedos quebrados que também são usados por elas nas suas brincadeiras.

Neste momento também as monitoras ficam numa postura de vigia, de controle em

relação ao comportamento, ou seja, tentando inibir a criança que corre pela sala, que faz movimentos diferentes com os brinquedos, que fala mais alto e que se envolve em conflitos com os colegas na disputa pelos brinquedos. Em uma ocasião quando um menino brincava na sala a monitora RO disse: “*Esse brinquedo não é de correr, pode sentar*”. A forma de explorar os brinquedos e seus movimentos era determinada pelo adulto e não pela criança, que não tinha liberdade para brincar nem nos tempos que eram oferecidos. Segue um exemplo de um dia de observação no parque.

Episódio 31: Agrupamento IIC

A monitora C foi chamando as crianças para o parque. Algumas foram correndo.

Cça: Quero fazer xixi.

Monitora C: Vai, sem mexer na água.

Fomos para o parque.

Menina: Tia quero balançar.

Monitora C: Espera elas balançarem, depois você vai.

Menina: Eu quero balançar.

Monitora C: Espera.

Venceslau: Tia quero fazer xixi.

Monitora C: Venceslau vai sem molhar, se não nós vamos conversar feio.

O menino foi e a monitora C disse para mim: Ele toma banho.

Monitora C: Ô Eva e Isabel deixa ela balançar.

As meninas deixaram e a menina foi.

O agrupamento II A chegou ao parque e o agrupamento II B também. As monitoras ficaram conversando.

Algumas crianças subiam nas partes mais altas do terreno.

Monitora RO: Desce (gritava).

As monitoras olhavam as crianças e conversavam.

A Dalva se aproximou da monitora M e não parecia bem, a monitora buscou o termômetro, colocou a menina em seu colo, mediu sua temperatura, mas ela não estava com febre. Depois continuou em seu colo.

As crianças brincavam às vezes algumas se aproximavam, a Eva ficou perto da monitora M e começou a conversar.

De repente, a Elisa e a Yara se aproximaram e disseram que uma menina tinha machucado a boca.

A monitora LU chamou a menina e depois deixou a Elisa sentada de castigo. A menina disse que a Elisa tinha empurrado.

Monitora C: Vamos tomar sopa. (DC, 08/11/04)

Se por um lado neste espaço parece que as crianças têm mais liberdade, porque podem correr e brincar de forma a escolher seus parceiros, por outro, o controle também é evidente. Isto foi verificado quando as crianças vão para os espaços mais altos do parque ou quando utilizam algum brinquedo de maneira não convencional. Por exemplo, na visão das monitoras, a balanço é feita para balançar e às vezes, as crianças inventavam outras formas de brincar com ela. Quando isto ocorria, eram impedidas pelos gritos das monitoras. Outra ocasião bastante freqüente de intervenção eram os momentos de brigas entre as crianças. Nesta hora, as monitoras chamavam a

atenção das crianças e geralmente, deixavam-nas sentadas no chão.

Através da pesquisa de campo, raramente observei as monitoras apresentarem propostas e experiências diferentes para as crianças. Em um dia de observação, quando acompanhando o agrupamento IIB, presenciei uma atividade conduzida pela monitora RO. Destaquei o episódio que revela este momento.

Episódio 32: Agrupamento IIB

A monitora T entrou, pegou o cesto e a caixa de brinquedos e despejou no chão. A filha da monitora (9 anos) brincava com algumas crianças. Ficou jogando uma bola dentro do cesto de brinquedos, o Tadeu jogava também.

As monitoras olhavam as crianças.

15:00 horas: A monitora RO entrou na sala junto com sua filha, disse que ia comer alguma coisa e saiu.

As filhas das monitoras saíram da sala e quando entraram, disseram que a outra turma estava brincando com bolinhas. A monitora T saiu da sala para ver, voltou e disse que tinha colocado as mesas fechando um espaço e, as crianças estavam brincando. Falou que ia ver se havia mais bolinhas. Saiu da sala com as meninas e voltou com um saco grande, cheio de bolinhas.

Ela tirou 30 bolinhas para as crianças brincarem e guardou o saco ainda muito cheio em cima dos colchões.

A monitora RO voltou, a monitora C foi embora. Ela pegou uma mesa com cadeiras e disse que ia continuar o trabalho. Depois, pegou papéis coloridos picados para as crianças colarem em um papel cartão redondo e disse que depois, ia furá-lo e colar um lápis de cor, era um pião que estava fazendo com eles. Mostrou a revista que tinha tirado.

Ela sentou a mesa e chamou duas crianças para fazer a atividade.

A monitora T pegou os cadernos em cima do galpão e começou a guardá-los na mochila.

As crianças brincavam e 3 ficaram fazendo o pião com a monitora RO. O Daniel estava andando com o cesto em cima de sua cabeça. A monitora T tirou e guardou em cima do balcão.

Algumas crianças se aproximavam e sentavam comigo, queriam desenhar, eu deixava.

A monitora T começou a guardar os brinquedos e pedia para as crianças ajudarem.

Monitora T: Bumbum na risca. Senta Acácio. Sandra, bumbum na risca.

As crianças foram sentando.

Monitora RO: Olha aqui, o Tadeu está sentado pensando, vai acontecer à mesma coisa com vocês daqui a pouco, não obedece para ver.

Monitora T: Por que estão mexendo na mochila? Vou conversar com sua mãe, não é a primeira vez que mexe na bolsa dos colegas.

A monitora T disse que ia ao banheiro e saiu da sala.

Monitora RO: Eu não quero que mexe na bolsa dos colegas. Sandra vai ficar aí pensando (colocou a Sandra sentada).

Ela foi guardar os materiais no armário.

Eu comentei que várias crianças queriam desenhar e me pediam. Ela comentou que ia dar uma folha para cada um.

Monitora RO: Eu vou dar uma folha para cada um, pode sentar, pode deitar, só não pode gritar. Vão fazer o desenho que quiserem, eu não vou dar para o Tadeu e a Sandra, por enquanto.

Ela entregava uma folha para cada criança e um lápis de cor.

Monitora RO: Pode sentar aonde quiser. É um lápis, não é para pegar 200 lápis, também não tem.

As crianças ficaram no chão desenhando, elas conversavam, algumas faziam sentadas, outras deitavam.

Algumas crianças mostravam o desenho para a monitora RO.

Monitora RO: O que você fez?

Lara: uma casa.

Monitora RO: Que bonito. (DC, 14/10/04).

É interessante analisar a postura da monitora RO e da monitora T. A monitora RO assume o papel da professora, enquanto a T, despeja a caixa com brinquedos e fica olhando as crianças e depois começa a guardar os cadernos em suas mochilas. Como de manhã, o trabalho também não é coletivo, não há uma participação da monitora T, a proposta é da monitora RO, ou melhor, da professora RO, que neste momento assume esta função, e dessa maneira, conduz a atividade o tempo todo. Como de manhã o controle, as ameaças, os castigos acontecem. Verifica-se de maneira constante uma avaliação em relação à disciplina e à postura das crianças que se mistura com a atividade. Também uma avaliação instrucional que revela o olhar da monitora em relação ao desempenho da criança e o resultado de sua produção, quando diz: “*Que bonito*”.

Por volta das 17 h e 30 min, as crianças são encaminhadas para o galpão para lavar as mãos, já que em seguida, vão para o refeitório tomar a sopa. Destaquei um episódio que representa este momento.

Episódio 33: Agrupamento IIB

A monitora LU voltou e começou a chamar as crianças para lavarem as mãos. A monitora LI foi para o galpão e organizou as crianças sentadas em fila, uma atrás da outra, próximas ao bebedouro.

A monitora LU entrou e ajudava a LI.

Monitora LU: Senta Bento, direitinho. Eloísa, no lugar.

Monitora LI: Eu vou buscar os outros (foi para o parque e voltou com 3 crianças).

Monitora LI: Vem Bento, vem Denise, vem Fernando.

A monitora LI começou a lavar as mãos das crianças, chamava uma de cada vez, enquanto as outras esperavam. Ela lavava e a monitora LU dava o papel para enxugarem. Quando a criança terminava, a monitora LU pedia para ela sentar encostada na parede.

Monitora LU: quem terminou, senta aqui.

Monitora LU: Ô Acácio senta.

Monitora LI: Está faltando a Lara. Tadeu vai chamar ela.

O Tadeu foi para o parque e voltou dizendo: Ela não quer vir.

A monitora LI disse brava: Eu vou lá (foi para o parque e a menina veio).

Enquanto esperavam, as crianças conversavam, brincavam, levantavam do lugar, algumas crianças começavam a girar.

Monitora LU: Vinícius, Acácio, Tadeu. Ivone senta.

A monitora LI terminava de lavar as mãos. A monitora LU foi para a sala e trouxe a bandeja com as canecas para as crianças tomarem água.

Ela pediu para as crianças encostarem a parede e esperarem para tomar água.

15:25 h A monitora LI colocava as canecas em cima de uma mesa que há no galpão e colocava a água, nas canecas.

A monitora LU ficou com as crianças esperando a monitora LI colocar água nas canecas.

Algumas crianças levantaram e foram em direção à monitora LI.

Monitora LU: Pode sentar se não, não vai tomar água.

A monitora LI disse que já podia mandar as crianças. A monitora LU ia falando os nomes e as crianças levantavam e pegavam à caneca e tomavam água.

Nesse momento, algumas crianças levantavam a monitora LU dizia para sentarem, outras levantavam e, a

monitora virava rápido o corpo tentando impedi-las de levantarem.

As crianças tomavam água e voltavam.

Monitora LU: Vem Vinícius, já tomou, senta. Senta Sandra, Ivone, Eloísa senta lá. Lara senta para lá (tentava separar as crianças que já tinham tomado água, daquelas que não tinham). Bento, senta. Você já tomou água, então vai para lá.

Algumas crianças conversavam, cantavam, brincavam.

Monitora LU: Ô Luís e Bento pode sentar.

Algumas crianças levantam, o João começou a correr pelo galpão.

Monitora LU: Senta o Luís, senta.

A monitora LI foi guardar a bandeja e voltou com duas caixas de brinquedo. (DC, 16/09/04).

Como em outros momentos de higiene, por exemplo, na escovação dos dentes, a dinâmica é a mesma, é o adulto (professora ou monitora) que conduz e comanda o que deve ser feito e como a criança deve se portar. As crianças ficam numa posição de espera aguardando as ordens e a vez. Nestas ocasiões não são permitidas brincadeiras e comportamentos que fogem à regra estipulada. Neste caso, a criança deveria ficar encostada na parede para aguardar os colegas. Entretanto, quando não cumpria esta norma, era ameaçada e advertida. Esta forma de controle – a ameaça - foi uma estratégia frequentemente utilizada tanto pelas professoras quanto pelas monitoras.

Por volta das 16 horas as crianças são encaminhadas para o refeitório jantar.

Episódio 34: Agrupamento IIC

As outras turmas já tinham saído do refeitório, as monitoras entregavam os pratos.

Monitora M: Pára de empurrar o prato.

Antônio: eu não quero.

A monitora M tirou seu prato.

Monitora M: Vou contar até três Antônio para você sentar direito.

Algumas crianças não quiseram e não tomaram a sopa.

A monitora M foi para a sala, a monitora C sentou a mesa.

Monitora C: Vamos, vai, acho bom comer mesmo.

As crianças comiam e conversavam.

Monitora C: Ô Antônio, parou, senta direito, você viu como é bagunceiro (estava com o corpo virado para fora da mesa).

Monitora I: Eva come um pouquinho, você vai embora tarde, vai ficar sem comer?

As monitoras começaram a recolher os pratos. Algumas crianças que terminavam, vinham conversar comigo e pediam para desenhar no caderno.

Fomos para a sala. (DC, 07/12/04).

Episódio 35: Agrupamento IIB

As crianças sentaram as mesas, as monitoras LI e T pegavam os pratos e colocavam para as crianças (sopa

de fubá).

As monitoras ajudavam as crianças comerem. Serviam aquelas que queriam repetir e recolhiam os pratos. A monitora T colocou o Wilson de pé, ele ficou na frente da mesa. De vez em quando virava o corpo, balançava os braços.

Monitora T: Eu vou levar você lá para a A (referindo-se a cozinheira).

Eu não vi o que aconteceu.

Monitora T: Quem não me obedece eu vou por de pé, igual o Wilson, né Bento?

O Bento terminou de comer e quis levantar.

Depois disse para o Wilson: Senta aí (colocou-o em outra mesa). Daniel, para de brincadeira que eu vou levar o prato.

O Bento se levantou e sentou com o Vinícius, os dois ficaram conversando.

Monitora LI: Quem já terminou vem (chamava as crianças para a sala). (DC, 19/08/04).

Estes dois episódios revelam como o jantar é conduzido. Da mesma forma como nas demais refeições: café e almoço. Tanto no agrupamento IIB, quanto no C, as monitoras têm comportamento semelhante. A cobrança em relação à postura, ou seja, a forma de se portar à mesa é cobrada. A ameaça e o castigo também são presentes.

Após o jantar, as crianças voltam para a sala e as monitoras geralmente despejam os brinquedos no chão da sala ou cantam com as crianças. É o momento em que se espera a saída. Selecionei dois episódios que representam o final do dia na creche.

Episódio 36: Agrupamento IIC

As crianças saíam do refeitório e eram orientadas a sentarem na roda. Monitora M: vai sentar e pára de bagunça (para um menino).

A monitora C deu as canecas para a monitora M e ela começou a encher de água. Ia chamando as crianças, algumas pegavam a caneca dentro da bolsa e davam para a monitora M.

Monitora C: Senta, senta já, quem tomou água senta.

16:00 h

Algumas crianças estavam em pé bebendo água, outras sentadas.

Monitora C: Eu mandei sentar e parar de mexer nas mochilas.

A monitora LU sentou e começou a fazer ponto cruz.

Monitora M: De quem é essa blusa?

Monitora C: Eva senta aqui. Ô Antônio guarda essa blusa.

Monitora LU: Olha a cara feia dela.

Monitora C: Aqui não tem cara feia. Vamos cantar para levantar o astral.

Olha , atirei o pau no gato... (começou a cantar, as crianças batiam palmas e cantavam).

Monitora C: Qual outra bonitinha que vocês sabem?

Elisa: Do macaco.

Monitora C: Então vamos.

As crianças cantavam e a monitora M também.

Algumas batiam palmas com o colega, a Elisa engatinhou no meio da roda. A monitora M a trouxe para a roda.

Monitora M: Elisa senta aqui. Não, agora é para cantar.

Cantaram outra música.

Monitora C: Marcelo e Geraldo vou colocar vocês para pensarem; vocês não tão levando a sério.

Monitora M: Qual outra música, vocês estão cantando?

*Cça: Sapo cururu.
Elas puxaram a música e todos cantaram.
Cça: Da pombinha branca.
Cantaram esta música.
As monitoras sentadas na cadeira cantavam e batiam palmas.
Monitora C: Qual?
Geraldo: A dona aranha.
Cantaram a música.
O Horácio deitou no chão com um colega.
Monitora C: Horácio, Horácio e Horácio, vem sentar aqui. Vamos cantar a música de natal que vocês estão cantando.
Começaram a cantar, algumas crianças ainda não sabiam.
Monitora M: Ai que bonitinho.
Monitora C: Agora a gente quero ver todo mundo cantando, se não vou fazer cantar. Horácio, você não é bobo não. (ele estava engatinhando com o colega).
Monitora M: Ô Horácio.
Monitora C: Está gostando da bagunça, né Horácio?
A mãe da Isabel chegou, algumas mães foram chegando.
Monitora M: Que mais?
Horácio: Sapo pururu.
Monitora M: Você não canta, senta lá.
O Venceslau foi até o espelho e começou a se olhar.
Algumas crianças levantavam.
Monitora C: Senta.
A Ana dava risada e andava pela sala.
Monitora C: Vai sentar.
16 h e 30 min: Havia 14 crianças.
A monitora M começou a cantar outra música.
Monitora C: Ana, senta. Psiu, onde você vai? Eu não mandei ninguém levantar e fazer bagunça, quando estava cantando, tava todo mundo quieto. Parou com a bagunça.
As crianças deitavam no chão, falavam, engatinhavam.
Monitora C: Parou, Elisa, você é bem velha da sala, pode sentar. Vamos fazer ginástica, vamos fazer, deita que eu não posso. Marcelo vai limpar o nariz (dava o papel higiênico).
A monitora M pegou o crochê e sentou. Chegavam outras mães.
Monitora C: Vamos gente.
A Dalva deitou na barriga da Elisa.
Monitora C: Dalva está dormindo?
Algumas crianças saíam e davam um beijo nas monitoras.
16 h e 45 min:
Havia 8 crianças, elas estavam sentadas no chão e conversavam.
Monitora C: Ô Vânia (ela levantou e foi na porta da sala). (DC, 07/12/04).*

De maneira freqüente o controle permeia as relações: “*Elisa senta aqui. Não. Agora é para cantar*”. A ordem era para as crianças sentarem e cantarem: “*Agora gente quero ver todo mundo cantando, se não vou fazer cantar. Horácio, você não é bobo não*”. Assim, como em outros momentos que foram descritos, nem todas as crianças seguem exatamente a proposta que é colocada. Neste caso, é visto como bagunça qualquer ato diferente: “*Está gostando da bagunça, né Horácio?*”.

Também, a ameaça, permanece sendo o mecanismo de motivação e de controle: “*Marcelo e Geraldo vou colocar vocês para pensarem; vocês não tão levando a sério*”.

O que chama atenção é que este momento, como também o da chegada das crianças, não é planejado, há um improviso. Esta improvisação é explícita. De um lado a monitora LU inicia seu ponto cruz, como se o dia já tivesse terminado e seu trabalho com as crianças também e de outro, quando de repente a monitora C, começa a cantar e a monitora M acaba participando acompanhando. Outro dado interessante é o fato da monitora pedir idéias de músicas para as crianças. Esta participação é desejada porque fica evidente a pobreza de repertório.

No agrupamento IIB, a dinâmica do improviso é a mesma.

Episódio 37: Agrupamento IIB

As crianças sentaram na roda e conversavam. A Vanessa estava com uma boneca.

Monitora LI: Deixa eu trocar que está sujo.

Menino: Tia liga música.

Monitora LI: Espera um pouquinho.

A monitora LI trocava a Sandra. Depois a Sandra pediu uma folha de papel para mim, eu dei e ela guardou na bolsa.

Monitora LI: Vinícius pega a bolsa.

As crianças conversavam, brincavam, engatinhavam, rolavam no chão...

Monitora LI: Senta na risca.

A monitora RO entrou na sala e disse: não mexe aí (a Lara e um menino estavam mexendo no cartaz de pregas).

A monitora RO trocou um menino.

Monitora LI: Tadeu pega a bolsa.

A Amanda queria desenhar e pediu. Deixei, ela desenhou um peixe. A Sandra se aproximou, a Amanda falou: mostra o peixe para ela.

Mostrei. A Sandra subiu na cadeira.

As monitoras trocavam algumas crianças.

Algumas mães, irmão e pais chagavam e em seguida, a moça da perua chegou.

16 h e 20 min as primeiras pessoas chegaram.

16 h e 30 min: Havia 11 crianças na sala.

A monitora RO varreu a sala, as crianças conversavam; várias vinham perto de mim, conversavam, pediam para desenhar.

O Tadeu pediu para a monitora RO um livrinho.

Monitora RO: Pode ver, mas você senta lá, depois guarda aqui.

Uma mãe chegou e conversou com as monitoras.

Várias crianças começaram a pegar gibis, livros e foram para a roda, sentaram no chão e ficaram olhando. O Tadeu devolveu um livro e pegava outro. A monitora RO falava com a mãe na porta e a monitora LI escrevia num caderno.

As crianças viam os livros e falavam; várias trocaram os livros nas prateleiras.

O Tadeu começou a cantar uma música e disse: zipe, zipe, zape, minha boca vai fechar, só a tia vai falar.

A monitora RO saiu da sala e a monitora LI fazia uma lista de nomes.

16 h e 35 min: Havia 8 crianças.

A MRO entrou na sala e disse: Vai guardar esse monte de livro. Mandei pegar só um. Olha a bagunça.

Ele devolveu os livros e sentou no chão com uma revista e um colega sentou do seu lado.

16 h e 40 min: Havia 5 crianças. (DC, 26/10/04).

Até nos últimos minutos, na saída, o controle permanece. Mesmo neste momento do dia

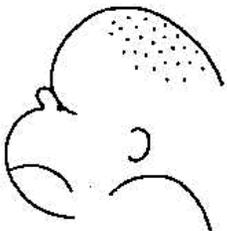
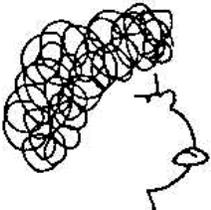
as monitoras controlam os passos das crianças, seu comportamento e seu corpo - sua postura. As crianças começam e terminam o dia, do mesmo jeito, sentadas em roda e escutando o mesmo discurso: *“Senta na risca” – disse a monitora LI.*

A partir deste relato, verifica-se a organização do dia na creche, em todos os momentos, desde o agrupamento I até o II. Os dados revelam uma dinâmica de trabalho centrada no adulto (professoras e monitoras), através de experiências que são conduzidas por uma lógica institucional e da sociedade capitalista, oposta à lógica da criança e da infância. Lógica esta que era sinalizada o tempo todo.

O final do dia encerra-se com a mesma lógica com que foi conduzida a entrada e todo o percurso do dia e as experiências vividas pelas crianças, a lógica do controle, do disciplinamento e da submissão.

A partir da descrição de como o trabalho pedagógico é construído no espaço da creche podemos verificar quais são os princípios que regem o projeto educativo da creche, ou melhor, o que é praticado, valorizado ou não.

7 A AVALIAÇÃO NOS AGRUPAMENTOS: COMO ELA SE MANIFESTA?

Tonucci:		
 <p><i>Luis é vivo demais</i></p>	 <p><i>Ana é desorganizada</i></p>	 <p><i>Pierre é desanimado</i></p>
 <p><i>Henrique é deficiente</i></p>	 <p><i>Carlos é mal-humorado</i></p>	 <p><i>Lúisa é tímida demais</i></p>
 <p><i>Maria é mal-educada</i></p>	 <p><i>Só José é normal</i></p>	 <p><i>Assimado: a professora</i></p>
<p>A avaliação</p>		

(TONUCCI, 1997, p. 148)

Considerarei neste estudo que o conceito de avaliação é mais amplo e complexo que o simples preenchimento de fichas e a escrita de pareceres sobre a criança pequenininha. Parto do pressuposto que a avaliação assume outras formas dentro dos espaços educativos, podendo estar implícita no decorrer das experiências que as crianças vivem e nas relações que são construídas diariamente.

A partir da pesquisa de campo ficaram evidentes as seguintes formas de avaliação: incentivo, elogio, imagem positiva, aprovação de desempenho, aprovação de comportamentos, prêmio, comparação, pré-julgamentos/imagens, críticas, ameaça, reprovação de desempenho, reprovação de postura, reprovação de comportamentos e castigo/punição.

Para exemplificar, organizei um quadro representando as diferentes formas de avaliação observadas e sua compreensão.

12. Quadro de definição das formas de avaliação

Incentivo	Professora ou monitoras incentivam a criança oralmente diante de uma determinada situação.
Elogio	Professora ou monitoras falam algo no sentido de enaltecer a criança.
Imagem positiva	Professora ou monitoras emitem um juízo de valor positivo em relação à criança.
Aprovação de desempenho	Professora ou monitoras fazem comentários aprovando o desempenho da criança no momento de alguma atividade.
Aprovação de comportamentos	Professora ou monitoras falam algo positivo de maneira a reforçar/aprovar o comportamento apresentado pela criança.
Prêmio	Professora ou monitoras oferecem uma recompensa à criança no sentido de valorizar seu comportamento.
Comparação	Professora ou monitoras comparam uma criança às demais.
Pré-julgamentos/Imagens negativas	Professora ou monitoras julgam de maneira antecipada a criança a partir de uma imagem já construída da mesma.
Críticas	Professora ou monitoras falam algo para a criança que a humilha.
Ameaça	Professora ou monitoras fazem algum tipo de comentário que deixa a criança com medo. Geralmente é usada alguma indicação de

	castigo ou recompensa.
Reprovação de desempenho	Professora ou monitoras fazem comentários reprovando o desempenho da criança no momento de alguma atividade.
Reprovação de postura	Professora ou monitoras repreendem a criança para ter uma postura adequada. Esta postura está relacionada à posição do corpo.
Reprovação de comportamentos	Professora ou monitoras não concordam com o comportamento apresentado pela criança e a reprovam oralmente, através de reprimendas.
Castigo/Punição	Professora ou monitoras impedem a criança de realizar algo que deseja fazer ou o que o grupo está fazendo.

Destaquei do diário de campo situações e episódios que retratam cada uma das formas de avaliação encontradas no agrupamento IA.

➤ **Incentivo:**

- A Vanessa começou a chorar embaixo do escorregador. A professora disse: Vem Vanessa, você sai, vem.

➤ **Elogio:**

- A Inês começou a limpar a boca. A monitora LU disse: você está limpando a boca Inês. Você é muito limpa, muito esperta.

- A monitora disse para o Vinícius: Você tá bonito.

➤ **Aprovação de comportamentos:**

- A monitora disse para uma menina: Você está dando papá para a Roberta? Isso.

- O Carlos começou a tomar o suco segurando o copo. A monitora R disse: Parabéns, muito bem, você toma sozinho.

➤ **Críticas:**

- A Roberta esta deitada e começou a emitir sons. A monitora SI disse: Você é tagarela.

- O Alexandre brincando com as motocas, virava-as no chão. A monitora RO disse: Alexandre, o destruidor.

- A monitora LU viu o nariz do Natanael que estava escorrendo e disse: Nossa que nariz horroroso.

➤ **Pré-julgamentos/Imagens negativas:**

- O Marcelo deitou em cima do Bruno e ele começou a chorar. A monitora SO tirou-o de cima do colega e disse: Eh, Marcelo. Nisso a monitora Si falou: O Marcelo já chega batendo.

- A monitora R disse: Será que o Alexandre está muito chorão? A professora respondeu: Acho que o caso dele é manha mesmo.

➤ **Comparação:**

- A Tatiana começou a gritar e a chacoalhar o brinquedo. A monitora disse: Que felicidade. Seria bom se todas as crianças fossem iguais a você.

➤ **Ameaça:**

- A professora começou a dar o suco e disse: Calma gente senta. Só quem tiver sentado.

➤ **Reprovação de postura:**

- MLA: Marcelo deita direito.

➤ **Reprovação de comportamentos:**

- A professora entrou com o Ricardo na sala, ele pegou uma bolinha que estava no chão e a monitora LU disse: Não. Agora não é hora de brincar.

- A Simone entrou na caixa de brinquedos. A monitora SI viu e disse: Olha o que a Simone inventou, sai daí Simone.

- A Roberta estava deitada e levantava a perna. A professora disse: Deita Roberta, deita.

Organizei um quadro referente às formas de avaliação e a frequência com que apareceram durante a pesquisa de campo.

13. Quadro de frequência das formas de avaliação - agrupamento IA

Formas de avaliação	Frequência
Incentivo	9
Elogio	6
Aprovação de comportamentos	5
Críticas	7
Pré-Julgamentos/Imagens negativas	16
Comparação	4
Ameaça	3

Reprovação de postura	7
Reprovação de comportamentos	135

Observando este quadro, verifica-se que uma avaliação positiva aparece 20 vezes, considerando os três primeiros itens, e uma avaliação negativa, 172 vezes, abrangendo do item 4 até o 9. A forma de avaliação que se destaca, apresentando a maior frequência é a reprovação de comportamentos. A partir da descrição exposta no capítulo 6 sobre a organização do trabalho pedagógico, ficou evidente que as experiências vividas na creche foram construídas a partir de um forte controle sobre o comportamento das crianças. Este além de inibir o comportamento, impedia a espontaneidade dos movimentos de seus corpos, o que estou denominando reprovação de postura.

Também fica evidente uma avaliação de valores/atitudes, face identificada por Freitas (1995) em seus estudos referentes à avaliação escolar. Na creche, também foi encontrada esta avaliação, quando aparecem: pré-julgamentos/imagens negativas, elogios, comparação, críticas. Estas classes estão relacionadas a uma avaliação sobre os valores das crianças a partir dos valores das professoras e monitoras.

Em relação ao agrupamento IB, destaquei também os exemplos que revelam as formas de avaliação encontradas. Nesta turma, não foi observado o item *comparação*, os demais foram identificados como no agrupamento IA. Ainda, aparecem os itens aprovação de desempenho e reprovação de desempenho, ou seja, uma avaliação realizada através de juízos de valor sobre o desempenho apresentado pela criança nos momentos de atividades. Estas formas de avaliação se enquadram na avaliação instrucional, identificada por Freitas (1995), como uma das faces da avaliação dentro da escola.

➤ **Incentivo:**

- A monitora A estava passando com bolinho de chuva no momento do café e dava um para cada criança. Algumas recusavam. A monitora disse para o Gabriel: Come Gabriel, experimenta.

➤ **Elogio:**

- A monitora A disse para uma menina: Que blusa linda!

➤ **Aprovação de desempenho:**

- A professora orientou Cristina para confeccionar a máscara do coelho e quando terminou fez o seguinte comentário: Ela tem noção de espaço, eu falo “cola aqui”, ela cola direitinho.

➤ **Aprovação de comportamentos:**

- A monitora E chamava as crianças para saírem da sala e disse: Vem Paula. Eh, muito bem. A monitora A disse: Gabriel, parabéns!

➤ **Críticas:**

- A monitora disse para a Giovana: Senta lá, deita Giovana (ela levantou) Está ouvindo? Coisa feia.

- A Teresa estava sentada e a monitora P falou: Oh Teresa, que abusada. Deita.

➤ **Pré-julgamentos/Imagens negativas:**

- A professora disse para a monitora: você precisa ver que coisa linda, eles andando de dois no cavalo, sem brigar.

➤ **Ameaça:**

- A monitora P disse: Teresa, você quer que eu deite com você aí?

- A Fabiana apareceu com a mão molhada e com sabonete. A monitora A disse: Vem aqui, você não obedece, vou falar com sua mãe.

➤ **Castigo:**

- A monitora T disse: Você Tereza vai ser a última.

➤ **Reprovação de desempenho:**

- A Fabiana tirou o olho (de papel do coelho) e colou no seu nariz. A professora viu e disse: Ah, Fabiana, não pode. Vamos colar de volta.

➤ **Reprovação de postura:**

- A monitora P disse: Ô Teresa deita direito no colchão.

- A monitora E falou: Ivo senta direito.

- A monitora P disse: Abaixa a perna.

➤ **Reprovação de comportamentos:**

- Algumas crianças mexiam nas bolsas que estavam penduradas. A monitora P disse: Não é para mexer. Ninguém é para mexer nas bolsas.

- A monitora P começou a falar para as crianças guardarem os brinquedos para tomarem café. Nisso, algumas se aproximaram da porta e tentavam abri-la. Ela disse: Oh, Oh, quem

mandou sair? No galpão havia alguns carrinhos dos bebês do agrupamento IA estacionados, algumas crianças começaram a brincar, empurrando-os. A Rafaela entrou, deitou e uma colega começou a empurrá-la. A monitora E viu e disse: O que é isso? (gritando). Olha Ana (chamando a professora). O que é isso? Pode parar.

Abaixo, segue o quadro referente à frequência das diversas formas de avaliação.

14. Quadro de frequência das formas de avaliação - agrupamento IB

Formas de avaliação	Frequência
Incentivo	2
Elogio	4
Aprovação de desempenho	2
Aprovação de comportamentos	6
Críticas	8
Pré-Julgamentos/Imagens negativas	1
Ameaça	7
Castigo	1
Reprovação de desempenho	6
Reprovação de postura	35
Reprovação de comportamentos	125

Observando o quadro verifica-se que uma avaliação positiva aparece 14 vezes, considerando os três primeiros itens, e uma avaliação negativa, 183 vezes, abrangendo do item 4 até o 10. O item *comparação* não apareceu, no entanto, aparece o castigo como uma forma de punir a criança por um comportamento que não foi aprovado e o item *reprovação* ou *aprovação de desempenho*, através de comentários da professora. Analisando as frequências entre o agrupamento IA e IB, nota-se que a avaliação considerada positiva diminui, enquanto que a negativa, aumenta. Além disso, é interessante destacar que o controle sobre a postura da criança aumenta de frequência.

Em relação ao agrupamento IIB, nota-se a presença de uma nova forma de avaliação que

não foi encontrada no agrupamento I, o prêmio. Selecionei alguns momentos observados nesta turma, a título de exemplificação das diversas formas de avaliação:

➤ **Incentivo:**

- A monitora LI estava passando com uma bandeja de bolo na hora do café. Ofereceu ao João e ele recusou. Ela disse: Experimenta, to um pedacinho. (Deu na boca dele e ele comeu).

➤ **Elogio:**

- A professora falou: Você está linda, não chorou e comeu tudo.

➤ **Aprovação de desempenho:**

- Ô Breno, é no azul. Isso Breno, parabéns. (o menino pegava seu crachá/chamada)

- A professora disse: Que lindo Vanessa. (a menina mostrou seu desenho)

➤ **Aprovação de comportamentos:**

- A professora passou pela mesa e disse: tomaram tudo, esta mesa está 10. E essa aqui, tomou tudo? Parabéns.

- A professora disse: Hoje a sala ta 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9? Não, a sala está 10. Hoje no banheiro vocês foram 10. Palmas. Esta sala está de parabéns. Ninguém molhou a roupa; lavaram a mão direitinho.

➤ **Prêmio:**

- A professora disse: Rodrigo comeu tudo? (Deu um beijo nele).

- A professora dizia: Deixa eu ver quem merece. Outra criança que está bonita. É a Vanessa, pode ir. A Ivone também. (ela avaliava a criança que poderia brincar no parque).

➤ **Críticas:**

- A professora falou: Quem jogou o papel no chão? Porcão. Papel se joga no lixão, lixão. Deixa eu ver quem está com a mão mais limpa do mundo. Levanta a mão. Você é porcão, jogou papel no chão (falou para o Rodrigo).

- A monitora LU disse: Ô Eloísa, você está muito sem graça.

- A monitora LU disse para um menino: Ô dedo duro.

➤ **Pré-julgamento/Imagens negativas:**

- As crianças foram para o refeitório, a professora cantou a música do lanche, depois disse: Sem bater na mesa, sem brigar com o colega e sem derrubar o leite.

- A professora começou a mostrar alguns livros de histórias e disse: É para morder? É

para rasgar o livro?

➤ **Comparação:**

- A professora falava para a turma: Olha a luz do Daniel está acesa, ele não está chorando, eu falo com ele, ele obedece. Agora tem criança que eu falo: Sai da bagunça, vem fazer a fila e não escuta; eu tenho que falar umas três vezes.

- A professora dizia: Deixa eu ver quem merece ir para o parque. Você merece, vai. Você eu não sei, volta. Sandra está muito linda. Breno pode ir.

➤ **Ameaça:**

- A monitora LI falou: É para sentar na risca, se não vou colocar vocês no canto da sala.

- A monitora T disse: Ô Breno, vou te colocar lá no berçário para dormir. A professora disse: Quem não tiver aqui, vai ficar com o dente sujo. Só quem está sentando vai escovar.

➤ **Castigo/Punição:**

- A professora disse: Rodrigo vai ficar sentado comigo hoje, pode esquecer de ir para o parque, está bagunçando muito, mexendo nas coisas dos outros.

- O Rodrigo começou a brincar com o Tadeu e o Luís. A monitora LI viu, ficou brava e o colocou sentado sozinho ao lado do armário.

- O João e o Daniel estavam girando e dando risada no colchão. A monitora T disse: O João e Daniel (separou os colchões).

- A professora disse: Hoje você vai ficar sentado, pensando.

➤ **Reprovação de desempenho:**

- A professora disse para um menino: É para pintar dentro. Eu risquei tudo Vinícius? Não, eu pinteí dentro.

- A professora disse para o Renato: Cola de novo, se não eu vou deixar o seu assim.

➤ **Reprovação de postura:**

- A monitora LI disse: Parou, senta direito. (dois meninos esticaram a perna no banco).

- A monitora RO falou: Por que você não está sentado direito? (um menino estava com uma perna para fora do banco).

- A Monitora LU disse para um menino que estava no colchão deitado com a perna para cima: Barriga no colchão.

- A professora Bete disse: Vamos sentar direito para fazer o trabalhinho.

➤ **Reprovação de comportamentos:**

- A Sandra e o Gustavo começaram a brincar (um corria atrás do outro). A monitora LI disse: Senta, agora não é hora de correr, quando for agente corre.

- Um menino levantou da mesa. A monitora R falou: Eu mandei você levantar do lugar? Senta.

- Professora: Ô Gustavo senta direito com essa perna.

- A monitora LI disse: Ô gente, presta atenção aqui. (falou para três meninas que estavam deitadas). A professora cantava e as crianças acompanhavam. Ela ficava em pé passando em volta da roda e as crianças ficavam sentadas, imitando seus gestos. Quando alguma criança levantava e dançava, ela pedia para sentar ou a colocava sentada novamente. A professora falava: Agora senta. Eu falei para sentar.

Segue o quadro e sua frequência:

15. Quadro de frequência das formas de avaliação - agrupamento IIB

Formas de avaliação	Frequência
Incentivo	1
Elogio	9
Aprovação de desempenho	26
Aprovação de comportamentos	15
Prêmio	5
Críticas	19
Pré-Julgamentos/Imagens negativas	14
Ameaça	90
Comparação	21
Castigo/Punição	41
Reprovação de desempenho	10
Reprovação de postura	32
Reprovação de comportamentos	259

Analisando os dados da tabela, o item *comparação* volta a aparecer e sua frequência é

superior àquela identificada no agrupamento IA. Também o item *castigo/punição* e *prêmio* apresentam uma frequência considerável quando destaca-se o *castigo/punição*. Outro dado significativo é em relação ao item *ameaça*, aumentando consideravelmente em relação às demais turmas. Também se verifica uma presença maior de uma avaliação relacionada ao desempenho das crianças, se compararmos sua frequência em relação ao agrupamento IB. A partir dos episódios descritos no capítulo anterior, é evidente um maior número de atividades direcionadas ao uso de papel no agrupamento II.

O item *reprovação de postura* aumenta a frequência em relação ao agrupamento I e o item *reprovação de comportamentos* dobra sua frequência (100%) em relação ao agrupamento IB e praticamente, ao IA. Esta forma de avaliação destaca-se de todas as outras, com uma frequência muito maior. Considerando uma avaliação positiva, verifica-se que esta aparece 51 vezes, abrangendo do item 1 ao 4, enquanto que a avaliação com um caráter negativo, aparece 491 vezes, levando em conta do item 5 ao 13.

Quanto ao agrupamento IIC se percebem as seguintes formas de avaliação. Destaquei alguns exemplos para melhor compreensão:

➤ **Incentivo:**

- Durante o café da tarde a monitora I disse: Come, está gostoso, foi feito agora.

➤ **Elogio:**

- A monitora C disse: Olha Júlia, que chique! Quem comprou este tênis?

- A professora disse: Vem Rita, dá um beijo na tia, você é linda.

➤ **Aprovação de desempenho:**

- A professora ensinava as crianças a virarem cambalhota. Ela diz para uma criança: Muito bem, você conseguiu.

- A professora ensinava as crianças a passarem a bola por trás do corpo. Quando o Marcelo acertou disse: Muito bem Marcelo, parabéns. Você merece um beijo.

➤ **Aprovação de comportamentos:**

- A Eva começou a virar estrela. A professora disse: Olha que legal. Eva faz de novo.

➤ **Prêmio:**

- A professora disse: Vocês vão cantar bonitinho. Eu não quero passar vergonha, se amanhã sair bem bonito, eu vou trazer uma surpresa semana que vem.

- A Eva levantou e foi buscar seu crachá. A professora deu um beijo na menina.

➤ **Imagem positiva:**

- A professora comentou: Será que eles conseguem passar a bola embaixo da perna? A monitora C disse: Se consegue eu não sei, mas eles aprendem. Alguns sabem.

➤ **Críticas:**

- A monitora C disse para o Horácio: O Horácio olha aí, o boi sonso, senta lá.

- A monitora LO disse: O Antônio vai sentar; o cagão. O Antônio você é pinta brava mesmo.

- No final da música duas meninas caíram no chão, brincando. A monitora LO disse: Você é uma mala. A professora acrescentou: E sem alça.

➤ **Pré-julgamento/Imagens negativas:**

- A monitora C disse: Essa daqui é fogo, vem deitar aqui.

- A monitora LO disse: Nossa, o José não veio hoje, que benção!

- A monitora M falou: Eles juntam para bagunçar.

- A professora disse: Para você não, você é muito pequena, não vai conseguir.

➤ **Ameaça:**

- A professora disse: Quem não está cantando não vai ganhar o ovo de páscoa.

- A monitora C disse: O Horácio, eu estou olhando, eu estou de olho em você.

- A Monitora LU disse: Chegou Karina. Você quer que eu ensine você sentar?

- A professora disse: Vamos de novo, nós vamos ficar até às 11 horas ensaiando, senão sair bem, não vamos ao parque.

➤ **Comparação:**

- A professora falou: Vamos Graziela, vamos pintar minha filha, a Rita está terminando.

➤ **Castigo/Punição:**

- A professora disse: Não precisa correr; vocês serão as últimas. (pegou duas meninas e as colocou no final da fila, elas começaram a chorar).

- O José bebeu água e voltou com a camiseta molhada. A monitora C ficou brava, trocou sua camiseta e o colocou sentado.

➤ **Reprovação de desempenho:**

- A professora fazia gestos e as crianças imitavam. A monitora LO disse: A Isabel está parecendo uma mosca morta, psiu, chega. Presta atenção na professora.

- Durante uma atividade a professora fez o seguinte comentário: Vamos Giovani, rápido, eu quero terminar este projeto até novembro.

- O Giovani pintava um desenho. A professora disse: Não sai de dentro, é para pintar no áspero, não é para pintar de outra cor, é só amarelo. A tia não falou que é só amarelo?

➤ **Reprovação de postura:**

- A monitora C disse: Abaixa o pé Isabel. Você não está na praia não Isabel.

- A monitora E disse: Senta na linha José.

➤ **Reprovação de comportamentos:**

- A monitora C falou: Abaixa o pé, você não está na praia não Isabel.

- A monitora LO disse: Cala a boca, eu já me estressei, psiu. (algumas crianças conversavam).

- A professora disse: Olha aquela menina com brinquedo. A monitora LO pegou o brinquedo de sua mão e guardou.

- A Yara abraçou o Giovani. A monitora C disse: Yara larga o Giovani.

16. Quadro de frequência das formas de avaliação - agrupamento IIC

Formas de avaliação	Freqüência
Incentivo	2
Elogio	11
Aprovação de desempenho	20
Aprovação de comportamentos	2
Imagem positiva	2
Prêmio	3
Críticas negativas	45
Pré-Julgamentos/Imagens negativas	17
Ameaça	74
Comparação	4
Castigo/Punição	32
Reprovação de desempenho	21

Reprovação de postura	101
Reprovação de comportamentos	269

Considerando a frequência referente à avaliação positiva (do item 1 ao 5), verifica-se que apareceu 37 vezes, em compensação, a negativa (do item 6 ao 14), 566 vezes. Nesta turma, a reprovação de postura tem uma frequência consideravelmente maior que nas demais. A avaliação relacionada ao desempenho também se mantém. O item *reprovação de comportamentos* é forte e bastante expressivo como forma de controle, como nas demais turmas.

Se juntarmos as formas de avaliação presentes em todas as turmas, teremos a seguinte composição:

17. Quadro total da frequência das formas de avaliação – agrupamentos IA, IB, IIB e IIC

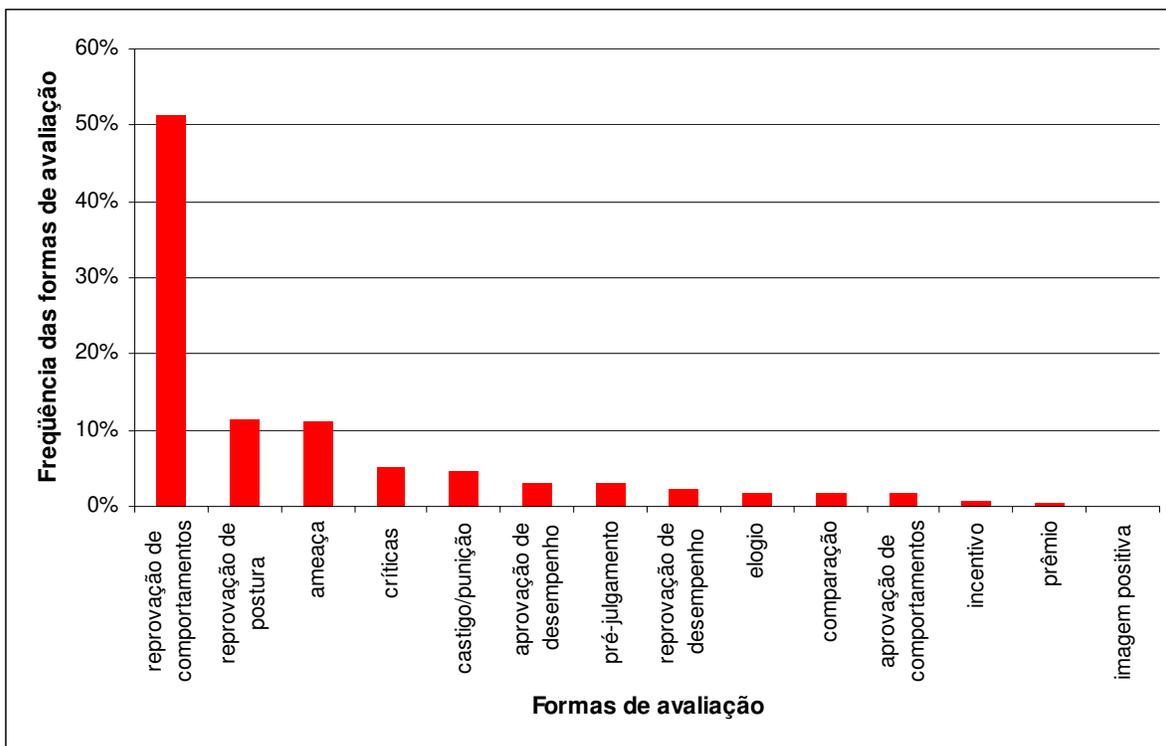
Formas de avaliação	Positiva / Negativa	Frequência
Aprovação de desempenho	Positiva	48
Elogio	Positiva	30
Aprovação de comportamentos	Positiva	28
Incentivo	Positiva	14
Imagem positiva	Positiva	2
Total positivas		122
Reprovação de comportamentos	Negativa	788
Reprovação de postura	Negativa	175
Ameaça	Negativa	174
Críticas negativas	Negativa	79
Castigo/Punição	Negativa	74
Pré-julgamento/imagens negativas	Negativa	48
Reprovação de desempenho	Negativa	37
Comparação	Negativa	29
Prêmio	Negativa	8
Total negativas		1412

Analisando as turmas podemos fazer alguns comentários. De todas as formas de avaliação, aquela que fica mais evidente é a reprovação de comportamentos. Desde o agrupamento IA até o IIC, é a forma que mais esteve presente na educação das crianças.

Outro dado relevante e que chama atenção é que o número de sua freqüência é maior nas turmas dos agrupamentos IIB e do IIC, onde as crianças são maiores. Podemos dizer que o comportamento das crianças é mais controlado e reprimido, muitas vezes, visto pelas professoras e monitoras como falta de disciplina e limites. Devido à maneira da organização do trabalho pedagógico, maneira esta que não respeita a criança e suas especificidades (como descrito no capítulo anterior); percebi que este tipo de avaliação se acentua, como forma de controle dentro da creche. Junto a esta forma de avaliação, a avaliação em relação à postura da criança (seu corpo) e a de valores/attitudes (imagem positiva, críticas negativas, comparação, pré-julgamento/imagens negativas e elogio), também são modos de controle bastante expressivos. Estas formas de avaliação contribuem para a formação de um homem obediente e disciplinado.

Abaixo, organizei um gráfico que representa as formas de avaliação encontradas na creche e sua freqüência em porcentagem.

18. Quadro do gráfico referente à freqüência total em porcentagem das formas de avaliação - agrupamentos IA, IB, IIB e IIC



A partir destes números podemos constatar a existência de uma avaliação que submete o comportamento e a postura das crianças de maneira constante. A avaliação se constitui como um mecanismo de controle, o objetivo é garantir a aproximação das crianças aos padrões que são desejados. Através desta ferramenta, a criança começa a aprender desde cedo a ser obediente e submissa as normas que são impostas, mesmo sendo estas, arbitrárias. De acordo com Freitas (2003a, p. 42), “Cabe enfatizar que é no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no da avaliação do comportamento do aluno, que se instala preferencialmente a lógica da submissão”.

A criança já vai aprendendo que o poder é da professora ou das monitoras e que a ela cabe a obediência. Isto é claro na relação construída entre estes sujeitos. Em uma ocasião quando questionei um menino sobre a autoridade da monitora, estabelecemos o seguinte diálogo:

A monitora LO disse: Vai para a sala, quem terminou vai.

Giovani: Vai para a sala (ele disse para mim).

Pesquisadora: Por quê?

Giovani: A tia disse.

Pesquisadora: E se eu não for, não obedecer, o que acontece?

Giovani: A tia briga. (CD, 16/06/05 – agrupamento IIC)

No caso da creche, o que chama atenção nos dados é que além da avaliação do comportamento da criança ser bastante presente, a avaliação de sua postura também é forte neste momento da educação. A cobrança para a criança se sentar, deitar, andar, de determinada forma, era constantemente exigida. A postura em relação ao corpo foi uma prática exigida e avaliada.

Freitas (2003a) ao discutir que a escola pode contribuir para a manutenção do sistema no qual vivemos, destaca que isto é possível através da implementação de duas lógicas: da exclusão e da submissão. Acrescenta ainda que estas lógicas estão presentes nas relações sociais construídas no espaço escolar e dessa forma é importante para o capital ter todas as crianças dentro do mesmo, pois,

[...] Caso não aprendam o conteúdo escolar, no mínimo aprenderão a ser submissas. A simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência a regras. (FREITAS, 2003a, p.38).

Ao se referir à lógica da submissão, aponta que é interessante “guardar” as crianças dentro da escola para que incorpore esta conduta, isto porque,

[...] Crianças submissas aceitarão mais facilmente a sociedade atual e não farão nada para alterá-la. Isso já é um ganho extraordinário na luta política e ideológica, mesmo que as crianças não aprendam aquilo que supostamente lhes foi ensinado. (FREITAS, 2004, p. 64).

Como apontado por Freitas (2004) o fato das crianças estarem na escola, faz com que aprendam e incorporem determinadas condutas. Nesta direção, Enguita (1989, p. 158) acrescenta que a escola atinge seus objetivos não a partir da comunicação, “[...] mas por meio da organização sistemática da experiência, da vida prática, da infância e da juventude [...]”. Isto significa que grande parte do tempo é destinada a práticas de rotina, de controle e verificação dos comportamentos.

Esta formação é necessária para que mais tarde, quando esta criança-adulto possa desempenhar as funções de trabalho com a mesma postura que aprendeu durante sua trajetória

educativa. Nas palavras de Enguita (1989, p.195): “Esta aprendizagem prepara-os para fazer o mesmo no dia de amanhã, quando se encontrarem na mesma relação com seu trabalho, e para fazê-lo sem atritos”.

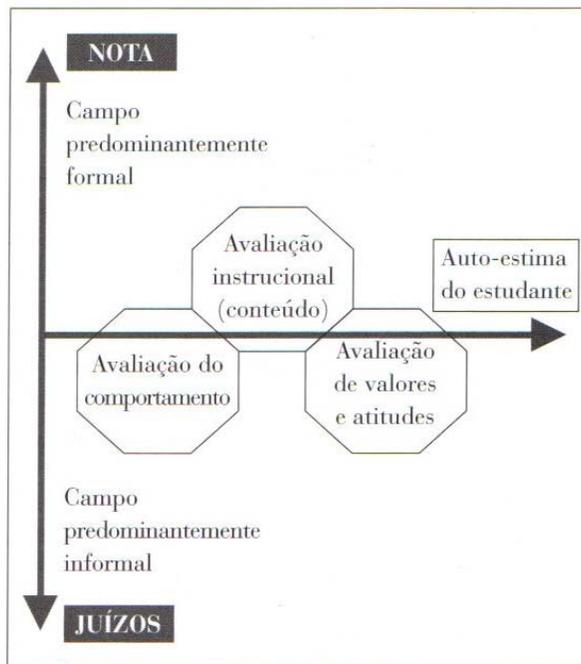
Freitas (2004) e Enguita (1989) ao discutirem que os alunos aprendem regras de submissão, se referem à escola. No entanto, levanto a seguinte questão: E na creche seria diferente? O que as crianças estão aprendendo? Quais são os valores construídos neste espaço? A submissão permeia as relações entre as crianças, professoras e monitoras?

Através dos dados apresentados, observei que a maior parte do tempo vivido pelas crianças é destinado à incorporação de regras, de maneiras de conduta e postura, assim as práticas de submissão apresentam-se de modo constante, regulando as experiências vividas, modelando as dimensões cognitivas, expressivas, criativas, enfim, colocando a criança dentro dos moldes desejados pela instituição e pela sociedade. Estas práticas acabam tendo um efeito muito mais eficaz e profundo marcando a formação da criança.

A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se a organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa. (ENGUITA, 1989, p. 158).

Como uma prática freqüente permeando as relações professoras-crianças e monitoras-crianças está a avaliação informal, realizada de forma bastante explícita, através das reprimendas orais e com forte ênfase na avaliação do comportamento das crianças. Esta forma de conduta ficou evidente a partir das situações que foram descritas do cotidiano.

Freitas (2003a, p. 44) ao discutir as três faces da avaliação: instrucional, disciplinar e de valores e atitudes e sua manifestação na escola - formal e informal - organiza um gráfico que representa a intensidade com que cada face aparece.



Analisando este gráfico verifica-se que a avaliação do comportamento e de valores e atitudes aparecem de modo predominante num plano informal, assim como a avaliação relacionada ao desempenho e na aquisição de conhecimentos que a escola emite um conceito ou uma nota propriamente dita, ou seja, uma avaliação formal.

Partindo da análise dos dados coletados na creche, pode-se concluir que as três faces da avaliação encontram-se num plano informal, também a avaliação relacionada ao domínio de conhecimentos e habilidades que são ensinados às crianças acontece no ato da ação, ou seja, há uma emissão de juízos de valor, no momento em que a criança realiza a atividade ou a conduta que lhe foi ensinada. A verificação ocorre de forma simultânea com a ação, já que na educação infantil, as crianças não realizam avaliações formais e não há exigência de notas ou conceitos. No entanto, isto não significa uma ausência desta face da avaliação.

A partir de vários episódios destacados, fica explícita a emissão de juízos de valor por parte das professoras e das monitoras em várias situações, principalmente, nos momentos das

atividades em papel: “O Rodrigo colou a figura, a professora disse: *Parabéns*”.

E também nos momentos de higiene: “A professora passou cheirando as bocas de todas as crianças para verificar se tinham escovado os dentes da forma como tinha ensinado, nisso comentou: *Parabéns, todo mundo está com a boca limpinha*”. A avaliação instrucional acontece quando há uma verificação se a criança está fazendo o que lhe foi ensinado.

Quanto à avaliação do comportamento e de valores e atitudes, estas se revelaram com uma frequência superior à avaliação instrucional, já que o tempo destinado ao controle da disciplina e à formação de hábitos era maior. Da mesma forma a avaliação da postura se fazia presente, modelando os corpos das crianças. Estas faces da avaliação apareceram num plano informal. A partir do gráfico elaborado por Freitas (2003a) e analisando as formas de avaliação encontradas na creche, organizei a seguinte representação gráfica.

19. Quadro: Representação gráfica da avaliação informal



Esta representação gráfica explicita que a avaliação na creche é informal e apresenta as seguintes formas: avaliação instrucional, de comportamento, de valores e atitudes e de postura.

Estas formas aparecem a partir do olhar do adulto sobre a criança – professoras e monitoras – que ora aprova ou reprova. Dentro da aprovação encontram-se as seguintes classes: imagem positiva, elogio, incentivo e prêmio. E dentro da reprovação foram observadas: pré-julgamento, comparação, crítica, castigo e ameaça.

Freitas (2003a, p. 43) ao definir a avaliação informal faz a seguinte análise: “[...] no plano da avaliação informal, estão os “juízos de valor” [...]”. E mais, acrescenta que esta forma de construção se dá a partir das interações diárias.

A partir dos episódios destacados, essa forma de construção se confirmou, já que foi no decorrer das relações que as imagens das professoras e monitoras sobre as crianças iam se formando e os rótulos também. Estes acabavam interferindo na qualidade das interações que se estabeleciam, quando, por exemplo, algumas crianças tinham mais atenção que outras.

Observei diferenças no tratamento dispensado às mesmas, na disposição dos adultos nos momentos das brincadeiras, nos diálogos, na permissão ou não de determinadas condutas, até mesmo quando o controle era exercido, para alguns a advertência era mais severa - com gritos e castigos – e para outros era mais branda, apenas uma advertência oral, ou uma ameaça como forma de controle.

Sobre estas diferenças, Freitas (2003a, p. 45) também afirma que na escola são elas que interferem na relação professor-aluno.

As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos construídos informalmente no dia-a-dia da sala de aula, num plano informal. Esse julgamento informal começa a construir para os alunos estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula, na dependência dos juízos.

Os dados coletados na creche revelaram a presença destas diferenças. Assim, a paciência oscilava de acordo com as imagens que tinham sido construídas e incorporadas. Por exemplo, em várias situações nem sempre todas as crianças tinham seu comportamento reprovado pelas professoras ou monitoras ou eram punidas, o castigo recaía em cima de algumas. Como exemplo, destaquei um episódio que revela diferenças no tratamento entre as crianças.

As crianças estavam brincando de dança das cadeiras, aquelas que saíam, eram colocadas sentadas perto

das mochilas. De vez em quando, algumas mexiam nas mochilas e a professora chamava a atenção, reprovando esta atitude. Em certo momento, a professora ficou brava com o Giovani e o colocou sentado afastado do grupo, ele começou a chorar. Não só o Giovani tinha mexido nas mochilas, outras crianças também, no entanto, o castigo foi para ele. (DC, 16/04/04 – agrupamento IIC).

Sobre esta questão, Villas Boas (2004, p. 23) apresenta uma fala bastante interessante: “A avaliação serve para encorajar e não para desestimular o aluno. Por isso, rótulos e apelidos que o desvalorizem ou humilhem não são aceitáveis”.

A presença dos rótulos era visível quando, por exemplo, as imagens construídas sobre as crianças eram expostas através das falas das professoras e monitoras: “*Vem negão*” (a monitora C disse para um menino – DC, 03/03/04), “*Os espertos estão ficando*” (fala da professora Carla, agrupamento II C – DC, 16/04/04). “*Márcia, vai lá, você é mais esperta*” (fala da professora Carla, agrupamento IIC - DC, 05/08/04). “*O Antônio vai sentar; ô cagão, você é pinta brava mesmo*”. (monitora LO, agrupamento II C – 26/08/04).

Os julgamentos/a avaliação, também se contaminavam por essas imagens.

Episódio 38: Agrupamento IA

O Alexandre estava brincando com o Carlos.

A monitora S disse: Ana (chamando a professora) olha o Alexandre em cima do Carlos.

P: O que você está fazendo em cima do seu colega?

MS: Esse menino é terrível.

P: Espera para eu limpar o seu nariz. Olha que birra, ele parou a mão para eu não limpar. Olha que ruindade. Vou limpar, está sujo, dá a mão, vou limpar, olha que meleca. DC, 27/07/04).

A imagem deste menino já estava construída e incorporada tanto pela professora quanto pelas monitoras. Ele era visto como terrível. Em outra ocasião, quando brincava com motocas, virava-as no chão. A monitora RO fez o seguinte comentário: “*Alexandre, o destruidor*”. Uma outra situação que revela a imagem sobre este menino, aconteceu quando a monitora RO colocou uma caixa com brinquedos no meio da sala. O Alexandre virou a caixa despejando os brinquedos no chão. Nisso a filha da diretora que estava brincando com as crianças disse para a monitora: “*Olha o Alexandre*”. A monitora respondeu: “*Ele é terrível, faz tudo, é um anão, um adulto que está aqui vendo a nossa postura*”. Na visão da monitora a criança é vista como incapaz, já que ela é comparada ao adulto e na sua concepção as atitudes do Alexandre, seu comportamento não poderiam ser de uma criança, mas de um adulto. É como se fosse muito “esperto” para a sua idade.

Ao discutir, durante a entrevista, com a monitora LI, do agrupamento IIB sua formação, ela levanta a questão dos rótulos e sinaliza que a tendência é a rotulação sobre as crianças.

Destaquei um trecho da entrevista que mostra sua opinião:

Monitora: [...] rotular a criança como uma criança que dá trabalho, que a tendência das monitoras é fazer isso né? Rotula mesmo, rotular as crianças.

Pesquisadora: Você acha que é uma tendência só das monitoras ou das professoras também?

Monitora: Eu acho que das professoras também, as pessoas têm mania de rotular, de dar diagnóstico antecipadamente né? Eu já disse: a criança que tem algum problema, que dá algum problema na sala, que tem dificuldade de aprendizado, as pessoas vão logo rotulando e jogando para o canto. Eu tenho visto isso nos meus estágios.

Pesquisadora: Você percebe que acontece isso aqui também? De rotular?

Monitora: Também. Mesmo sendo leiga é, não entendo bastante, mas a gente percebe. Eu acho que acontece sim não com todo mundo, mas com uma ou outra pessoa que rotula sim.

A monitora C, do agrupamento IIC, quando questionada na entrevista sobre as trocas de informações que acontecem entre elas e com a professora sobre as crianças, apresentou a seguinte fala: “A gente comenta, ainda mais quando é danado, né?”.

Além das falas que expressam as imagens construídas, estas orientavam as condutas frente às crianças. A monitora LI observa que a criança rotulada é colocada “pro canto”, ou seja, é tratada de maneira diferente, é excluída do grupo. As práticas observadas revelam este fato. Por exemplo, nos agrupamentos II, na hora do sono, fica claro que o lugar das crianças dormirem era determinado em função da imagem que elas tinham. Assim, as monitoras quando chamavam as crianças mostravam o colchão que deveriam se deitar. Em uma situação observada, a monitora C (agrupamento II C) ao organizar este momento disse: “*Essa daqui é fogo, vem deitar aqui*”. (DC, 11/02/04). O curioso deste episódio é que esta imagem já tinha sido construída no início do ano, ou seja, em fevereiro, a monitora já tinha formado esta opinião sobre a criança. No agrupamento IIB, esta prática também era freqüente. A Monitora R disse: “*Vamos deitar, você deita aqui e não é para pegar fogo como ontem*”. (DC, 18/03/04).

De maneira freqüente era visível que ocorriam diferenças no tratamento dado às crianças. Observei que tanto as professoras e monitoras tinham suas preferências, e estes sentimentos diferentes em relação às crianças, interferiam na sua conduta. Destaquei um momento que revela isto:

Episódio 39: Agrupamento II C

A professora Carla entrou na sala com uma menina no colo, pegou uma boneca, deitou com ela no colchão e dizia: “É minha netinha”.

Nisso a monitora LO falou: “O pessoal está falando que você está acostumando mal a menina e depois, você vai embora”.

A professora comentou que ela só dormia assim e que ia continuar fazendo isso. (DC, 05/08/04).

Deitar com objetos, brinquedos deveria ser uma prática comum a todas as crianças, porém, só algumas tinham alguns privilégios, ou na visão da monitora LO, isto significava acostumar mal à criança.

Um outro exemplo que merece destaque aconteceu no agrupamento IB. Nesta turma a neta de uma das cozinheiras acabava sendo privilegiada e era tratada com maior atenção enquanto as demais não o eram.

Episódio 40: Agrupamento IB

No momento do sono, a monitora E disse: “Quantas vezes eu tenho que falar com você? Senta lá, deita Giovana” (ela levantou do colchão). “Está ouvindo? Coisa feia”. “Cristina deita no seu lugar, vou pegar sua chupeta”. A Márcia levantou e a monitora falou: “Deita Márcia, vem aqui, deita aqui”. A menina estava em pé. A monitora disse: “Márcia, a monitora P vai ficar brava comigo e com você, deita” (abraçou a menina e deu um beijo nela). (DC, 27/09/04).

Este episódio revela a diferença de tratamento destinada às crianças, com a neta da cozinheira o discurso é um, além do carinho que é realizado, com os demais, é outro, com ofensas e ameaças. Também no agrupamento IA, freqüentava outro neto da mesma cozinheira e o tratamento também se diferenciava. Em uma situação observada, o Vinícius foi colocado no berço e a monitora SU deu-lhe um beijo. As demais crianças não receberam um beijo no momento em que deitaram.

As diferenças foram identificadas a partir de duas dimensões: através de privilégios para algumas crianças (maior atenção e agrados), e punições às outras (castigos).

Episódio 41: Agrupamento IIB

O Rodrigo, o Tadeu e o Luís brincavam de deitar no chão. A monitora LI viu, ficou brava e colocou o Rodrigo sentado sozinho ao lado do armário. De vez em quando ele se esticava no chão. Ela via e o colocava novamente sentado. Os demais meninos não ficaram de castigo, apenas o Rodrigo. (DC, 01/04/04).

Como o Alexandre do agrupamento IA, o Rodrigo do IIB, também era visto como uma criança “difícil”. Esta era a forma que tanto a professora como as monitoras se referiam a ele. Em várias ocasiões, nos momentos de brincadeiras, no almoço, na sala, no parque, era o Rodrigo a criança separada do grupo, as demais nem sempre eram punidas.

Sobre a avaliação informal, Villas Boas (2004, p. 24) indica que esta pode ser usada de diferentes maneiras. “É preciso ter cautela com a avaliação informal: ela é uma faca de dois gumes, podendo servir a propósitos positivos e negativos, dependendo da forma de interação do professor com os alunos”. Assim, esta pode interferir na auto-estima da criança, promovendo-a através de incentivos, elogios, ou destruindo-a, através de sinalizações negativas e punições. Esta segunda dimensão da avaliação era mais presente nas práticas observadas.

A mesma autora acrescenta que a avaliação informal também pode ser usada de maneira positiva para valorizar a aprendizagem. Como forma de sinalizar esta face, Villas Boas (2004, p. 23) apresenta algumas referências como indicadores:

- dá ao aluno a orientação de que ele necessita, no exato momento de sua necessidade;
- manifesta paciência, respeito e carinho ao atender a suas dúvidas;
- providencia os materiais necessários à aprendizagem;
- demonstra interesse pela aprendizagem de cada um;
- atende a todos com a mesma cortesia e o mesmo interesse sem demonstrar preferência;
- elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem;
- não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas ao contrário, usa essas situações para dar mais atenção ao aluno, para que ele realmente aprenda;
- não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos;
- não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas;
- não faz comparações;
- não usa gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem.

Analisando estes indicadores a partir dos dados coletados, ou seja, a partir da organização

de trabalho construída e observada na creche, pode-se perceber que a avaliação informal pontuada como positiva pela autora não se fazia presente na realidade acompanhada. Ao contrário, as formas de avaliação encontradas traduziram-se como mecanismos opostos a estes indicadores, já que a comparação, os rótulos, as punições, as preferências, os comentários que as crianças estavam expostas nem sempre eram positivos, mas humilhantes. Além disso, a paciência, o carinho e o respeito também não se constituíram de maneira freqüente, como atitudes que permearam as relações vividas entre as professoras-crianças e monitoras-crianças.

Esta forma de avaliação acontecia de maneira contínua no espaço da creche, ou seja, era permanente o uso de juízos de valor. Sobre a avaliação contínua, Enguita (1989, p. 206) ao discutir que esta pode ser uma forma de controle permanente dentro da escola faz a seguinte análise:

Do ponto de vista do diagnóstico, a avaliação contínua não pode ser objetada e é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode torna-se um instrumento de controle muito mais poderoso e, portanto, mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a tradicional.

O controle nas experiências vividas pelas crianças, acontecia a partir de um caráter classificatório, uma vez que as experiências vividas por elas eram orientadas segundo uma lógica que definia mais comportamentos e posturas que contribuía para a formação de sujeitos autônomos.

Kuhlmann Jr. (1999, p. 54) ao discutir a educação infantil a partir de uma perspectiva histórica, aponta que a pedagogia das instituições destinadas aos pobres é baseada na submissão.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.

Durante um dia de observação no agrupamento IIC, registrei o seguinte comentário da professora Carla ao terminar uma atividade: *“Está bom, fiz minha atividade de hoje”*. É como se estivesse cumprido seu dever como professora, é como se fosse um favor e não um dever e um compromisso seu trabalho.

A avaliação construída na creche, está a serviço de uma determinada lógica e resta à

criança, dentro desta proposta, a obediência, a submissão ou o seu contrário, a resistência e a autonomia, como formas de contrariá-la. A avaliação assume esta dimensão devido à maneira como as experiências são conduzidas, ou seja, como a vida é organizada e proposta dentro dos espaços educativos e da sociedade.

8 RITUAIS E MOVIMENTOS DE RUPTURA

A partir da descrição sobre a organização do trabalho pedagógico, percebe-se que o mesmo ocorre de uma forma repetitiva, nos mesmos espaços, nos mesmos tempos e com as mesmas regras, constituindo-se mais como um ritual pedagógico, onde a criança deve fazer o que lhe é determinado.

Através da descrição dos momentos do dia, notei que sua dinâmica acontecia sempre da mesma maneira, ou melhor, as situações cotidianas ocorriam em sentido repetitivo, que acabavam sendo interiorizadas pelas crianças. Todos os dias as crianças faziam a roda para esperar a professora, depois era feita a chamada, cantavam... e sempre deveriam ter a mesma postura: um jeito de sentar na roda, “perninha de índio”, na mesa do refeitório, com as pernas para dentro da mesa, um jeito de andar, em fila, com as mãos para trás e um jeito de se portar, sem correr, sem falar, sem brincar, ou seja, um jeito de ser que corresponde aos ideais da nossa sociedade, obediente, alienado e submisso às normas do capital.

A respeito deste conceito, compartilho com a definição de Cury (1989) quando indica que esta prática acaba determinando um modelo único de produção de conhecimento, reduzindo a criança a uma posição de passividade. “O ritual disciplina, coage, organiza” (CURY, 1989, p.120). Além disso, caracteriza-se de uma forma implícita, porém bastante eficaz, conformando posturas e comportamentos. “A nível do ritual pedagógico [...] há toda uma linguagem não-verbal que, expressando-se por meio de comportamentos sociais manifestos, transmite valores e confirma relações estabelecidas”. (CURY, 1989, p. 119-120).

Observei através dos dados, que há uma “lógica” de organização da creche à qual as crianças devem se adequar, lógica esta que tenta padronizar os comportamentos e as posturas das crianças. Enguita (1989) apresenta alguns rituais aos quais as crianças estão submetidas na escola. Nas suas palavras:

Permanecer sentado, não falar em voz alta ou não falar em absoluto com os companheiros, levantar a mão para dirigir-se ao professor, não interromper, pedir permissão para abandonar a aula, não expressar visivelmente as emoções, manter o olhar sobre o próprio exame sem olhar o do vizinho, etc., a lista de restrições e prescrições a que crianças e jovens vêm-se submetidos na escola

seria interminável. Sua vida nela consiste na submissão constante à vigilância e às ordens dos adultos, na (e para além da) relação pedagógica. (ENGUITA, 1989, p. 180).

Mclaren (1991) ao discutir os rituais na escola, também descreve que os alunos assumem diversos papéis e comportamentos. A estas posturas e manifestações o autor denominou de, “estado de rua” e “estado de estudante”, fazendo uma distinção entre os conceitos. No “estado de rua”, o aluno é descontraído, livre e no “estado de estudante”, muda seu comportamento, adequando-se às normas escolares.

Depois de sua entrada no edifício, os alunos se realinham e reajustam seu comportamento, mudando do fluxo natural do estado de esquina para o recinto mais formal e rígido do “estado de estudante”. E aqui que os alunos se entregam aos controles poderosos e procedimentos coercitivos disponíveis aos professores – controles que permitem aos professores dominar os alunos, sem recursos à força bruta. Os alunos se movimentam “para fora do palco”, onde são mais naturalmente eles mesmos, para o cenário da sala de aula, onde devem desempenhar seus papéis de acordo com o script – padrão dos professores; eles se movimentam do estado cru, de esquina de rua, para o estado mais refinado ou socializado da existência da escola. (MCLAREN, 1991, p. 137).

Estes estudos destacaram a escola como espaço de análise, no entanto, pergunto: Seria diferente na creche? As crianças pequenininhas estariam livres da lista de restrições e prescrições? Verifiquei que também neste espaço educativo - a creche - há prescrições e restrições que as crianças deveriam seguir, acompanhando o script determinado pelas professoras e monitoras; como nos mostrou McLaren (1991); Enguita (1989), em relação à escola.

Esta lista se constituía das seguintes normas: “*vamos sentar na risca*”, “*vamos guardar a chupeta*”, “*em pé*”, “*cada um no seu lugarzinho*”, “*agora vamos fazer uma fila*”, “*vamos lavar as mãos*”, “*vamos guardar os brinquedos*”, “*vai deitar aqui*”, “*vai dormir*”, “*eu vou dar um minuto para você dormir*”, “*põe a barriga no colchão*”, “*vai sentar a mesa*”, “*agora vamos sentar na roda*”, “*olhando para a tia*”, “*presta atenção*”, “*escuta a história*”, “*agora vamos tomar café*”, “*cruza as pernas*”, “*mãozinha quietinha*”, “*boquinha fechada*”, “*pára de correr*”, “*é para andar devagarzinho*”, “*pode tomar o leite*”, “*quem já escovou o dente, entra*”. São exemplos de algumas falas ditas de maneira constante pelas professoras e monitoras registradas no decorrer da pesquisa de campo.

Um estudo interessante de mestrado que investigou como a creche organizava sua rotina, ou seja, seus tempos e espaços; revelou que a tentativa de homogeneizar o comportamento das

crianças é um mecanismo forte. (BATISTA, 1998).

Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras. (BATISTA, 1998, p. 46).

Compartilho com a autora, na medida em que meus dados também revelaram uma tentativa de padronização dos comportamentos e dos corpos das crianças. Em vários momentos as falas dos adultos sinalizavam: “É para deitar direito” ou “Barriga no colchão”. Além de ser obrigatório o ritual – o descanso - a criança deveria seguir uma maneira “correta” para deitar e dormir, caso contrário era repreendida.

Esta repetição e esta forma de controle estavam presentes não só nos momentos relacionados aos cuidados, mas também nos ditos “pedagógicos” e liderados pela professora, esta prática de conduzir o trabalho era constante. A criança também sinalizava um movimento de ruptura em relação a esta forma de trabalho. A presença de movimentos indicando formas de resistências por parte das crianças misturava-se no decorrer da condução do trabalho.

Episódio 42: Agrupamento IIC

A professora disse: Dá a mãozinha. Vamos; 1, 2, 3. Vamos dar a mãozinha. A Eva falou: eu não quero. A professora respondeu: É atividade, não tem esse negócio de não quero, vem. Dá a mão gente. (DC, 25/05/04).

Episódio 43: Agrupamento IIC

A professora começou a chamar algumas crianças. Ela dizia que ia fazer uma brincadeira. Ela chamou o Marcelo e ele disse: Eu não quero brincar aqui. A professora respondeu: Mas você tem que brincar aqui. O menino sentou. A professora falou: Vamos fazer um trem, colocando uma peça grande e outra pequena. Grande, pequena. O Marcelo disse: Posso ir lá? (se referindo ao parque). A professora deixou. (DC, 10/05/04).

Esta ritualização tenta separar o corpo da mente e assim, também sua manifestação, determinando o momento de cada um, o tempo e o espaço adequado. Na sala, espaço considerado

de aprendizagem; verifiquei que o corpo não deveria se manifestar, por exemplo, não era permitido cantar e dançar ao mesmo tempo. As crianças deveriam cantar sem se levantar, sem mexer o corpo, sem sair da risca. Isto significa que há um acontecimento em cada momento, não podendo acontecer outros de maneira simultânea, sendo possível apenas o que é previsto pela professora e monitoras.

Episódio 44: Agrupamento IIC

Ao cantar uma música com as crianças, a professora disse: Eu quero o José ouvindo a professora. A mãozinha tem que ficar parada para ouvir, senão não dá. O Horácio vem perto da tia. A dona Márcia não para de pular. A música é uma delícia de cantar, mas não é para sair do lugar, não é para ir dentro da roda, é para pular no lugar. Vamos cantar de novo, só que vamos ver. (DC, 28/04/04).

No agrupamento IIB, a situação não era diferente. Segue um episódio que revela a separação entre o corpo e a mente.

Episódio 45: Agrupamento IIB

A professora colocou um CD e disse: Vamos ouvir primeiro, depois vamos dançar. O Bento levantou e começou a pular. A professora viu e falou: Agora não vamos pular, vamos escutar. Depois vamos dançar. (colocou o menino sentado na roda). Wilson, escuta a música. Bem forte com a mãozinha (começou a bater palmas). A monitora T disse: O Wilson senta (ele deitou no chão). Quando a música terminou a professo disse: Agora a gente pode levantar para dançar. (DC, 31/05/04).

Há claramente uma divisão entre a cabeça e corpo da criança, sendo que o corpo quando transgride a norma, deve ser moldado. Outros estudos realizados na educação infantil, também observaram este fato.

Finco (2204) ao estudar as relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas em uma pré-escola da RMC, observou uma dicotomia entre corpo e mente, onde a mente era valorizada em detrimento do corpo. Ao descrever os dados da pesquisa de campo, afirma:

[...] as crianças da EMEI pesquisada ainda são colocadas para brincarem sentadas em cadeiras e mesas, as quais, ao mesmo tempo que propiciam o brincar, acabam controlando seus corpos. A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos. (FINCO, 2004, p. 90).

Dias (2005) pesquisando as brincadeiras das crianças em creche pública e privada, também verificou esta dicotomia. Sua análise revela que na creche pública o corpo era desapropriado das crianças, no entanto, esta prática não era aceita de maneira passiva, as crianças fugiam dela.

O corpo é evitado, como se não pertencesse àquele que o habita; símbolo de força, vitalidade e produção, propriedade de cada sujeito, é precocemente desapropriado das crianças. O contato das crianças com seus corpos acontece sim, mas através das linhas de fuga por elas traçadas.

Esta forma de conceber o trabalho pedagógico, segundo Enguita (1989) também é presente na sociedade. Quando o autor discute o trabalho escolar e sua relação com o trabalho na sociedade revela esta divisão.

Acrescentaria também que o desrespeito à vontade da criança não era uma exceção, era uma regra constante e, como forma de controle de uma “suposta vontade” que a criança poderia manifestar, seguia-se um ato de reprovação como uma estratégia comum de convivência.

Episódio 46: Agrupamento IIC

A professora e a monitora LI levaram as crianças para brincar ao lado da sala, no buraco. Quando a monitora R chegou com brinquedos a professora disse: O Ricardo está no parque, eu já chamei e ele correu, não quer vir. A R respondeu: Ele tem vontade? Eu vou chamar, ele vai ver. (DC, agrupamento II B, 19/02/04).

8.1 Os sinais das crianças

Apesar da tentativa de padronização, as crianças são dinâmicas e há um embate constante tentando rompê-la. Isto é perceptível através das vozes, dos movimentos, dos gestos, das expressões, das brincadeiras e dos sentimentos construídos por elas. Por mais que se tente abafar estas manifestações, elas não desaparecem, ao contrário, aparecem em todos os instantes, sinalizando que esta forma de educação não é adequada a infância, é fragmentada, ritualizada, mecânica, opondo-se as características deste momento da vida.

Além desta perspectiva de reprodução nos rituais, não podemos desconsiderar que estão presentes as manifestações de resistência a esta situação.

A partir dos dados apresentados, pode-se averiguar que este confronto é constante. Tendo sido observados alguns comportamentos que as crianças tiveram frente às regras, as normas e a ritualização das experiências vividas por elas. Em todos os momentos, nas refeições, no sono, na sala, no parque, as crianças demonstraram posturas que tentavam romper com a ordem estabelecida, com uma forma de organização arbitrária e artificial em relação à infância. Segue um episódio que revela uma brincadeira realizada pela professora na sala e que sinaliza este desencontro.

Episódio 47: Agrupamento IIC

Professora: Vamos sentar todo mundo, vamos sentar. Todo mundo fazendo o que a professora faz, fazer tudo o que seu mestre mandar.

A professora sentou no chão e as crianças também, em roda. Ela começou a bater palmas.

A monitora C voltou do banheiro com outras crianças.

Professora: Na roda, na roda Giovani. Senta por favor na linha, na linha. Ô Giovani, a tia está na roda. Olha aquela menina com brinquedo.

A monitora LO pegou o brinquedo de sua mão e guardou no cesto.

A professora fazia os gestos, as crianças repetiam, outras ficavam olhando.

Monitora LO: A Isabel está parecendo uma mosca morta, psiu, chega. Presta atenção na professora.

Professora: Enquanto todo mundo não tiver fazendo igual, não vou mudar.

Monitora LO: O que a professora está fazendo Antônio?

Professora: Onde está minha mão, onde está meu braço, é para fazer igualzinho. Faz o que a professora está fazendo. Dona Isabel e Yara olha a professora. Ricardo, o que a tia está fazendo? Faz igual. Olha o meu dedo. Cada um olha para a sua mãozinha. Estamos mexendo 2 dedinhos.

A professora começou a bater palmas. A minha boca está falando? Não.

A professora mudava os gestos.

Professora: Isabel tem gente que não está fazendo o que seu mestre está fazendo. Olha a minha perna, olha bem. A perna direita, Yara, você está com a direita? É outra.

A professora mudava de gesto.

Professora: LO (chamando a monitora) me ajuda com esse menino (o Horácio deitou no chão).

A monitora LO o colocou sentado fora da roda e dava as ordens: Agora mão no ombro, olha lá, na cabeça.

Monitora LO: Agora ele faz (ela via o que a professora fazia e o mandava fazer).

Yara: É legal (algumas crianças deram risada).

Professora: Eu não estou dando risada.

Professora: Jacaré, perninha nadando, tem bastante espaço, vamos gente. Peixe. Peixe não senta, vamos, vamos. Cavalinho, gatinho, bezerrinho, árvore. (ia falando e as crianças mudavam os movimentos imitando o que era solicitado).

A maioria das crianças imitava, outras ficavam olhando...

Professora: Árvore não se mexe.

Um menino começou a chorar.

Monitora LO: Quem está com a matraca aberta?

Professora: Levanta, olha o galho da árvore. Poste, poste anda? O Marcelo, poste anda?

Algumas crianças se dispersavam e foram mexer nas mochilas.

Professora: O tralálálá, lá ô, o tralálálá lá ô (começou a cantar).

Algumas crianças se aproximaram de mim e ficaram conversando e olhando meu caderno. Pediam para desenhar.

Pesquisadora: Olha, a professora está lá cantando, vai lá.

Menino: Não.

Pesquisadora: Por que não?

Menino: Não quero, a professora briga.

Pesquisadora: Olha a professora está cantando.

Eva: Eu não quero.

A Júlia que estava próxima disse: Estou cansada de cantar.

Eva: Eu também estou.

A professora cantava, sentou no chão e as crianças se aproximaram, outras se espalharam pela sala. (DC, 05/08/04).

Esta experiência vivida na sala revela que uma brincadeira pode se tornar um ritual, uma imposição de regras e normas, onde a manifestação das expressões não era permitida: “*Senta. Por favor, na linha, na linha*”, “*É para fazer igualzinho*”, “*A minha boca está falando? Não*”, “*Eu não estou dando risada*”. (*falas da professora*). Um momento que poderia ser descontraído, de criação e prazer, torna-se tenso e com avaliações explícitas sobre a postura das crianças, chegando a humilhá-las publicamente: “*A Isabel está parecendo uma mosca morta*”, “*Quem está com a matraca aberta?*”. (*falas da monitora LO*).

Observa-se que junto a uma prática homogênea e autoritária, a exclusão também é presente quando a regra não é cumprida. “*O Horácio deitou no chão. A monitora LO o colocou sentado fora da roda*”.

De maneira bastante presente nesta forma de trabalho, encontra-se a avaliação, uma avaliação que tentar controlar quem foge ao ritual estabelecido, cerceando a iniciativa, a criação, as relações e os desejos.

Esta maneira de conduzir o trabalho submete as crianças a uma posição passiva e de obediência, porém, ao mesmo tempo, que há um controle permanente dos adultos (professoras e monitoras) sobre as mesmas, reagem a esta situação, demonstrando através de múltiplas linguagens, sinais que revelam um comportamento de resistência a esta forma de convivência. “*Um menino começou a chorar*”, “*Algumas crianças se dispersavam e foram mexer nas mochilas*”, “*Algumas crianças se aproximaram de mim, ficaram conversando e olhando meu caderno*”, “*Não quero, a professora briga*”, “*Estou cansada de cantar*”. (*gestos e falas das crianças*).

Podemos considerar através deste episódio que se por um lado, o ritual caracteriza-se como uma forma estática e reprodutiva de normas e valores impostos, por outro, é dinâmica à medida em que as pessoas são sujeitos ativos e, dessa forma, tentam romper com esta alienação. “*Se o ritual pedagógico predominantemente reproduz, também carrega elementos de transformação ao mesmo tempo que de reprodução*”. (CURY, 1989, p. 120).

Destaquei um outro episódio que revela este movimento também presente no ritual. Da

mesma forma que o anterior, o adulto, neste caso a professora, também exerce um poder de controle e determina o que é ou não permitido.

Episódio 48: Agrupamento IIB

A professora começou a cantar uma música, as crianças acompanhavam. Algumas se mexiam, conversavam e brincavam. A professora dizia: Gustavo, agora nós vamos cantar a música. Presta atenção (ele estava brincando de cachorro com dois colegas).

A professora continuava cantando.

Professora: Oh, eu estou pedindo para sentar, se não vai sentar perto de mim.

Professora: Senta aqui Vinícius (levantou-o e mudou-o de lugar) Se não você não vai aprender cantar a música para cantar para o pai.

A professora continuou cantando. Depois colocou a fita com a estória.

Professora: Vai começar, 1, 2, 3 e já.

Colocou o CD com a estória.

Professora: Senta (o Tadeu levantou).

Professora: Vinícius é aqui, olha aqui.

Professora: É para ouvir a estória agora.

Professora: Oh João, lembra ontem no filme. Olha só o que vai acontecer. Olha o beija-flor seguindo ela.

Professora: Rodrigo não está deixando ouvir.

Professora: L, (referindo-se a professora) ta vendo que são as mesmas crianças. Depois não vou deixar brincar.

Professora: Ouçam, presta atenção.

Professora: Para João, Rodrigo de bater um no outro.

Algumas crianças se mexiam na roda, se comunicavam, deitavam no chão.

A história continuava.

Professora: Posso desligar, só essa turma está vendo. Ela ta cantando, escuta. Palmas para a Pocahontas que cantou. Oh Vinícius, eu não vou chamar sua atenção, você vai sair da roda (ele mostrou a língua para a professora).

Professora: Pode sair da roda, eu não quero que mostra a língua (colocou-o sentando fora da roda, levando-o para as monitoras). (DC, 14/04/04).

Analisando este momento, também verifica-se uma ritualização das práticas pedagógicas, uma determinação em relação a um comportamento desejado e adequado ao olhar da professora, além do uso de mecanismos para manter o controle e atenção das crianças, como: a mudança de lugar e a brincadeira, utilizadas como um recurso de ameaça. “Depois não vou deixar brincar”.

Um aspecto que chama atenção é a construção da relação entre a professora e as crianças. Através da fala da professora, verifica-se que uma relação que deveria ser positiva e afetiva revela-se a partir de outra maneira e com outro sentido: “Oh, eu estou pedindo para sentar, se não vai sentar perto da professora”. Uma conotação de ameaça e medo. Não deveria ser o oposto? Não deveria ser agradável e gostoso sentar-se perto da professora?

Como no episódio anterior, presenciei diversas posturas das crianças sinalizando um movimento de ruptura à ordem imposta. “Algumas crianças se mexiam na roda, se comunicavam, deitavam

no chão”. “Professora: “Oh Vinícius, eu não vou chamar sua atenção, você vai sair da roda”. Ele mostrou a língua para a professora. Professora: “Pode sair da roda, eu não quero que mostre a língua”. (colocou-o sentando fora da roda, levando-o para as monitoras)”.

Coutinho (2002) em sua pesquisa de mestrado, ao investigar a articulação entre a educação e os cuidados nos momentos de sono, higiene e alimentação em uma creche na cidade de Florianópolis, observou que havia um “desencontro entre as propostas da instituição e as das crianças” e um “movimento constante de ruptura e acomodação”, como ela chamou.

Como exemplo, descreve o momento do sono, quando mostra uma padronização que é imposta para as crianças, que apesar de tentarem resistir a esta forma de organização, muitas vezes são vencidas pelas normas e pelas condutas dos adultos. Ela revela que, “O sono é, talvez, o momento da creche em que a ritualização aparece de forma mais intensa. O seu horário é pré-determinado, independente do ato de as crianças manifestarem ou não vontade de dormir [...]”. (COUTINHO, 2002, p. 74).

O trabalho de Coutinho (2002) verificou uma forte repetição de acontecimentos, no que diz respeito aos cuidados com o corpo, revelando nestes momentos, encontros e desencontros entre as crianças e a professora.

Assim, “Essa repetição fez com que me deparasse com o (des) encontro de dois jeitos de ser: o das crianças, dinâmico, diverso, pulsante, e o da instituição e por vezes dos adultos, rotineiro, homogêneo e ritualizado”. (COUTINHO, 2002, p. 71).

Selecionei outro exemplo que mostra este impasse:

Episódio 49: Agrupamento IA

O Marcelo abriu a porta.

A monitora RO disse para ele fechar.

Pesquisadora: Eles sabem abrir?

Monitora RO: Eles já sabem, outro dia, tive que correr atrás deles.

A monitora RO continuava olhando as crianças.

O Marcelo abriu a porta e várias crianças foram saindo.

Monitora RO: Não, não, pode vir para cá, agora, quem abriu? Quem foi que abriu?

Ela levantou e foi atrás das crianças. Foi chamando-as e elas entraram.

Monitora RO: Eu vou pegar um brinquedo (entrou no banheiro e voltou com um cesto de brinquedos).

As crianças foram pegando brinquedos e andavam pela sala. Um menino começou a passar uma peça de plástico na parede e duas crianças imitaram.

A Monitora RO olhava as crianças. A Laura abriu a porta e algumas crianças foram saindo, quando viu foi atrás e trouxe as crianças de volta.

Monitora RO: Eles estão abrindo toda hora (foi até a porta do banheiro e falou para as colegas).

A Monitora SU falou para pôr um pano no meio da porta, que eles não conseguem abrir, a porta fica mais pesada.

A Monitora RO foi até o armário, pegou um cobertor e colocou. Foi até o aparelho de som e trocou o CD, depois ficou olhando as crianças. (DC, 02/12/04).

Este episódio representa uma tentativa de rompimento por parte das crianças em relação às regras e à organização do trabalho que é construído no espaço da creche. É interessante observar os sinais: “A Laura abriu a porta e algumas crianças foram saindo” e depois na fala da monitora fica claro que é uma prática freqüente: “Eles estão abrindo toda hora”.

Apesar disso, observa-se que não há qualquer tentativa de análise destes sinais, a solução encontrada pela monitora para conter a saída das crianças da sala é a colocação de um cobertor para segurar a porta.

8.2 Os sinais das professoras e monitoras

Observando determinadas práticas, percebe-se que houve uma incorporação de certos rituais sem questionamentos. É como se fosse natural acontecerem de determinada maneira. Em uma situação específica isto se confirmou. *A monitora LI levou as crianças para comerem sucrilhos no parque. Perguntei por que havia levado as crianças para este espaço. Ela respondeu: “Porque é diferente. Quando eu entrei, já era assim”.*

A questão da organização do dia da creche foi um tema discutido durante as entrevistas das professoras e monitoras. Fazendo um levantamento de todas as falas, percebe-se que há pontos de vista diferentes, algumas profissionais acreditam que a forma como o dia configura-se, é positiva e mostram-se satisfeitas. Na fala da monitora E, do agrupamento IB há o seguinte depoimento: *“Eu acho que assim não tem muito como mudar, né?[...] Acho que é uma rotina assim que estimula as crianças a terem uma autonomia, comer sozinho na mesa, é legal eu acho que a rotina assim é boa a elas”.*

Porém, outras começam a se questionar e a levantar perguntas sobre esta temática:

“[...] Se eu pudesse, eu mudaria sim essa coisa da rotina, mesmo dormir, eles saem do almoço, faz a higiene e vai dormir. Aí depois de duas horas, mas assim, metade da sala às vezes não ta com sono. Então você fica conversando lá, “tudo bem, pode ficar acordado, você fica quietinho que seu amigo está dormindo”. Eu não sei se agente montasse alguma coisa que respondesse também, porque ninguém fica quieto, né? Bater palma naquela hora, conversar, se eu pudesse, eu mudava, eu não sei. Tentava fazer coisas assim que agente pudesse usar o espaço do parque, da sala, [...]”.

É interessante observar durante as entrevistas a presença de um movimento sinalizando

uma atitude reflexiva por parte de algumas profissionais, em alguns momentos e a partir de algumas questões que foram colocadas. Como apontado no capítulo sobre a metodologia, o pesquisador, ao mergulhar no campo de pesquisa, de certa maneira, por ser um observador externo, pode provocar algumas alterações no ambiente. Considero que a entrevista foi um instrumento que proporcionou às professoras e monitoras, mesmo que de maneira individual, uma análise sobre algumas questões que nem sempre são levadas em consideração durante o cotidiano de trabalho e mesmo nas reuniões que presenciei.

Analisando este movimento, destaquei alguns trechos das entrevistas para análise que revelam questionamentos sobre temas relacionados à organização do trabalho na creche.

Em relação ao tempo da brincadeira oportunizado às crianças, quando questionada, a monitora C, do agrupamento IIC, fez o seguinte comentário:

“Eu gosto desses horários, mas só que eu gostaria assim que mudasse para ter um espaço maior porque às vezes as crianças ficam brincando num brinquedo que gostam, às vezes, né? Na hora que mais gostam já tem que tirar porque está na hora de fazer outra coisa, então né? Se tivesse um espaço maior para desfrutarem daquilo que gostam, que gostam de brincar, mas às vezes não dá tempo [...] Eu falei da menininha que falou: Quando a tia C for embora você me dá a boneca?. Devia deixar né? Porque elas bagunçam demais a tarde”.

É interessante analisar que a monitora C, percebe que a criança gosta de brincar e que o tempo oferecido a esta linguagem é pequeno. Também revela que esta experiência é substituída por outras, por isso não dá tempo de brincar. No entanto, não questiona porque as outras “coisas” são mais importantes que a brincadeira. Não se pergunta se a brincadeira neste momento da vida da criança não deveria ser prioridade. Outro dado importante na sua fala é quando revela a autoridade do adulto frente às vontades das crianças, quando menciona que uma menina pediu a outra pessoa para brincar de boneca. O curioso é que ela se questiona, mas em seguida, já responde sua pergunta, justificando sua atitude. Termina a fala mostrando uma imagem construída sobre as crianças, quando diz: *“Elas bagunçam demais à tarde”.*

Apesar de sua conclusão, é importante considerar que a monitora C ao ser perguntada sobre o tema, lembra de um fato e o relata, ainda tenta refletir sobre o mesmo e pontua uma contradição existente na creche: a lógica da criança x a lógica da instituição. Este processo indica a possibilidade de uma revisão sobre as práticas e as posturas nas quais as crianças são educadas se este momento for realizado de forma coletiva e como um espaço de formação.

A monitora RO, do agrupamento IIB, quando questionada sobre a rotina vivida pelas

crianças e sua opinião para possíveis mudanças, faz a seguinte observação:

“Algumas coisas eu mudaria sim. É...o horário de almoço, eu acho que às vezes a criança acaba de tomar café e já vai almoçar. Não dá tempo de dar atividade porque a criança... é muito pouco tempo, você sai do café e está fazendo atividade, aí você leva a criança para brincar, daqui a pouco já é hora de voltar de novo para almoçar, então tudo o que você faz tem que ficar cortando aos pedaços para poder intercalar com as outras coisas que tem que fazer na hora da alimentação, eu não sei, mas eu acho que deveria achar um... eu tentaria mudar sim, rever os horários e, mesmo que a criança precisasse dormir, que dormisse menos ou que levantasse então mais cedo, ou deitasse mais cedo, levantasse mais cedo. Então na realidade eu mudaria sim, na teoria eu mudaria, mas na prática também é complicado mudar, porque não seria só uma sala mas seriam várias, então, tinha que estudar bastante sobre isso... mas eu mudaria sim, tentaria mudar assim algumas coisas, como eu acabei de dizer, eu acho que os intervalos são muito pouco tempo para você fazer atividade, para criança ir ao parque, eu estaria revendo sim”.

A monitora RO indicou questões bastante pertinentes, falou do momento das refeições e do sono, além de apontar que esta rotina acaba compartimentalizando o tempo e as experiências que as crianças poderiam vivenciar. É interessante quando ressalta: “[...] então tudo o que você faz tem que ficar cortando aos pedaços para poder intercalar com as outras coisas [...]”. Fica evidente sua percepção a respeito da forma de organização de trabalho praticada e seus tempos, como fator responsável por esta fragmentação. Porém ao mesmo tempo, sinaliza que na prática uma mudança seria difícil necessitando de uma revisão. Como diz: “tinha que estudar bastante sobre isso [...]”.

Esta fala revela a necessidade de estudos, debates, enfim, de formação para que na prática, haja efetivamente mudanças. É interessante observar seu descontentamento. No entanto, em momento algum, fosse nas reuniões ou em conversas informais, apresentou seu ponto de vista ou sugeriu uma discussão sobre estes pontos.

No agrupamento IA, também se verifica um descontentamento em relação a algumas práticas. Isso foi observado nos depoimentos da monitora RO e C.

A monitora RO destaca a fila e o momento do sono como práticas que deveriam ser revistas:

“Eu não gosto de fila. Por exemplo, hoje mesmo eu olhei. Não era meu agrupamento. Eu acho que não há necessidade de fila, acho que fila é coisa inventada lá na época dos militares quando eu estava na escola. Não gosto de fila, gosto do agrupamento, mas eu acho que é muito despreparado, então eu acho que eu faria assim, um estudo mais minucioso sobre agrupamento. Tentaria adequar ele a nossa realidade, compatível com a nossa realidade. Outra coisa que eu mudaria, horário de sono. Eu não acho que a criança tem que dormir na hora que você quer que ela durma. Eu acho que deveria ter um espaço para as crianças ficarem, aquelas que não querem dormir, que não estão com sono, acho que deveriam ter um espaço para brincar, ter uma sala assim sabe? com joguinhos ou mesmo com televisão é até...isso foi até proposto já por algumas unidades mas eu nunca vi acontecer ...não...outra coisa também (inaudível) acho que criança não pode passar calor, quer ficar de chinelinho, quer ficar descalço, fique descalço. Ah eu acho que na creche

deveria ter um pouquinho mais de liberdade, acho tudo muito assim muito rígido. É tem hora até para beber água eu nunca vi isso, então essas coisas eu mudaria se eu tivesse o poder e tivesse condições, eu mudaria embora aqui a gente já vê muitas mudanças, mas algumas coisinhas lá de traz como essas filas, essas coisas que eu citei para você, tem”.

Nas palavras da monitora C:

“Eu acho que as crianças deveriam ter mais lazer. Eu acho porque a rotina é uma coisa muito... é monótona, sempre aquela mesmice, aquela coisa entendeu? É por isso que eu tento as vezes né? Cantar com as crianças, brincar, fazer alguma coisa diferente para ver se elas saem da rotina né? Porque eu acho uma coisa muito, uma mesmice assim. Eu acho que deveriam ter um pouco mais de lazer... é que sei lá ...é difícil né? Porque uma coisa que tem lazer, que a gente pode dar são os brinquedos, brincar, conversar mais. Eu acho que as vezes até é mais rotina, tanto é que as crianças se estressam também né? Ficam só ali dentro, ali fechado”.

Estas duas falas sinalizam que a criança não tem autonomia, liberdade, já que as práticas são rígidas, como sinaliza a monitora RO. Na fala da monitora C, o que chama atenção é o fato das práticas serem rotineiras, nas suas palavras, *“É monótona, sempre aquela mesmice”*. Se a mesmice estressa a criança, como ela pontua, para o adulto também não é algo agradável trabalhar em um ambiente onde as experiências não são orientadas pelo tempo das necessidades e vontades humanas, mas pelo tempo institucional, tempo do relógio e não da vida. Continuando sua entrevista este descontentamento fica evidente:

“[...] a única coisa que eu acho ruim lá é ficar muito preso que eu não me sinto...a única coisa que eu gostava mais dos outros setores era o contato, saía mais. Ali você fica muito presa, então tem hora que estressa né? E se estressa a gente imagina as crianças que ficam ali o dia inteiro. A gente ainda está trabalhando 6 horas né? E antes a gente ficava o dia inteiro também, estressa trabalhar o dia inteiro presa entendeu? Por isso que eu entendo que deve ser estressante para elas ficarem só ali presas o dia inteiro”.

Durante toda a pesquisa de campo, presenciei um único momento de discussão sobre o horário do café da tarde, quando algumas monitoras falaram que o tempo neste momento do dia é muito curto e que gostariam que a cozinha deixasse o lanche pronto para que elas pudessem servir às crianças em qualquer lugar e no tempo que desejassem, sem terem o compromisso de se deslocarem até o refeitório. No entanto, esta proposta não passou de um desejo. Na prática o ritual permaneceu o mesmo e ninguém mais tocou nesta questão.

Analiso este fato de acordo com o que foi já apresentado anteriormente, ou seja, não havia um planejamento e uma avaliação constante sobre o trabalho. Os desejos eram explicitados no

Projeto Político Pedagógico, porém sem o planejamento de ações concretas que pudessem viabilizá-los.

Ainda no agrupamento IIB, quando questionei a monitora LI sobre o momento do sono, perguntando se não havia propostas diferentes para as crianças que não queriam dormir e se pelo menos já tinham discutido isto em reunião, ela fez o seguinte comentário: *“Nunca. Até porque as que não, mesmo as que não querem dormir acabam dormindo. Não tem nenhuma criança que não durma, muito difícil, às vezes passa um dia ou outro, mas sempre dorme, nem que seja no final sabe. A hora que a gente tem que acordá-las sempre dormem”*.

A professora Ana ao realizar a entrevista chegou a mencionar que durante um planejamento algumas pessoas chegaram a comentar o fato de todas as crianças terem que dormir, no entanto, isso não passou do discurso: *“[...] A gente até chegou a comentar, mas nunca foi levantada a possibilidade: “Ah, se nós fizéssemos uma sala”, nunca fizemos isso. De comentar que o ideal não é isso, que a gente gostaria que não tivesse que dormir, a gente já fez”*.

Discussões efetivas de mudança também podem ser mal vistas. De acordo com a professora Ana, pode ser confortável esta forma de organização do tempo. Nas suas palavras: *“Porque acaba sendo um pouco cômodo, né? Todo mundo dormir, todo mundo dormir, a gente está livre, não precisa fazer nada. Quando elas trabalhavam 8 horas eu até compreendia, que realmente era muito cansativo, era uma maneira delas descansarem, mas agora...”*.

A orientadora pedagógica ao responder a questão da organização dos espaços e dos tempos, também ressalta o momento do sono. Este é apontado como o mais preocupante necessitando intervenção. Através de sua fala, fica clara esta leitura, no entanto, coloca como uma promessa e um desafio para o futuro. Ela comenta:

“De mudanças, eu acho que o que pega mais é o horário de sono das crianças, é o que eu questiono mais. Primeiro, acho que dormem demais, segundo, aquelas que não querem dormir, tem muitas monitoras que poderiam sair com quem não quer dormir, dá um joguinho, fazer outras atividades com essas crianças. Acho que não justifica colocarem um monte de crianças para dormir tantas horas, isso é uma coisa que eu pretendo também ir colocando para o grupo aos poucos. Eu acho que isso é uma mudança que para o ano que vem a gente vai conseguir. Esse ano começou as 6 horas, tá vendo como a coisa se organiza, mas eu acho que é um absurdo esses coitadinhos terem que ficar deitados duas, três horas lá sem ter sono, quando poderiam estar numa atividade divertida. Pessoal tem. Essa é a maior intervenção que eu gostaria de fazer, mas incomoda. Tem aquela coisa da espera, espera para escovar dente, para ir ao banheiro, eu acho que poderia ser mais agradável, ser diferente”.

Apesar de se colocar e assumir esta visão, também ressalta possíveis movimentos de resistência que podem surgir.

“Deixa dormir, eu acho que tá errado dormir demais...(inaudível) Eu acho, mas nunca abri minha boca e não pretendo abrir tão cedo (deu risada). Eu acho que nem tudo que a gente vê que não funciona, adianta falar. Porque eu acho que acontecem tantas coisas legais acima das minhas expectativas, que eu acho que interferir numa coisa dessas estraga outras que acontecem, a gente fica queimada, tem coisa que não pode mexer, então, as vezes, fazer meio vista grossa para algumas coisas, beneficia a criança em outras. Porque elas também se sentem valorizadas, elas sabem que ninguém enche a paciência e acho que elas fazem o que elas gostam bem feito e se a gente começa a pegar no pé, eu acho que tem resistência. Então eu acho muito difícil mexer, eu acho que tem que mexer muito aos pouquinhos, as pessoas não podem perceber que foi você que conseguiu aquela coisa, eu acho que muita coisa que acontece aqui as vezes, eu vejo a minha mãozinha ali, mas elas não percebem, então, uma coisinha que você fala aqui, que você mostra ali, comentários que você faz de um trabalho legal que vai fazer a outra pessoa perceber [...]”

Analisando esta fala, se por um lado parece cômodo não apontar algumas questões, por outro, parece claro que as relações são difíceis dentro do espaço da creche, contrariar a lógica construída não é uma tarefa simples, é um movimento que deve ser realizado a partir das adesões dos sujeitos e de discussões coletivas, para que a vontade de mudança seja superior. É só a partir desta direção que poderá ser possível numa nova forma de pensar a educação das crianças pequenas.

Acredito que esta forma poderá ser uma parceria entre a universidade e os espaços educativos, entre a pesquisa e a prática concreta. Observo que este movimento de ruptura apresentado pelo menos nas falas de alguns sujeitos indica a importância de um observador externo.

Quero destacar a experiência Italiana realizada na cidade de Pistóia, denominada pesquisa-formação relatada por Bondioli (2003), a qual foi construída e vivenciada em pré-escolas integrando pesquisadores da Universidade de Paiva e professores da rede. O projeto teve o objetivo de proporcionar ao professor uma formação em serviço que o levasse a refletir e analisar sua própria prática, favorecendo um crescimento do trabalho da escola como um todo. É neste sentido que sinalizo a importância de pesquisas que tenham esta natureza.

Esta tese, não teve a intenção de realizar uma pesquisa de intervenção. No entanto, pude verificar a existência de um movimento de ruptura pelo menos nas falas de alguns sujeitos. Atribuo isto, em parte aos questionamentos que foram apresentados.

9 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA CRECHE À PRÉ-ESCOLA

Se a sociedade não valoriza a infância, a brincadeira, a autonomia, isso seria diferente na educação infantil? O trabalho com as crianças pequenas seria organizado a partir de outros princípios? Será que nos espaços educativos como a creche e a pré-escola há tempo, espaço e oportunidades para as crianças vivenciarem todas as dimensões humanas? Será que as crianças podem movimentar-se, brincar, fantasiar, criar, imaginar e serem crianças?

De acordo com Carvalho (1996, p. 301):

No mundo do trabalho não há espaço para o brincar, considerando que este nada tem de produtivo na forma que preconiza o capital. O mundo do trabalho adquiriu dimensões onde não há espaço para o homem manifestar sua ludicidade. Valoriza-se a produção em detrimento do processo de humanização.

Partindo do que foi exposto no capítulo 1, a creche não está isolada da sociedade e de suas influências, portanto, não é um espaço neutro. Assim como também é influenciada pela lógica da nossa sociedade, a influencia por ser um espaço coletivo, de lutas, de conflitos e contradições.

Através da pesquisa de campo, observei que a organização de trabalho da creche incorporava vários rituais presentes na escola. Esta forma de organizar as experiências vividas pelas crianças baseava-se na fragmentação, na homogeneização, na repetição, no cumprimento de normas e regras (obediência), enfim, na formação de sujeitos com determinados comportamentos. A condução deste trabalho era realizada de forma direta pelas professoras ou monitoras, as quais decidiam o que deveria ser feito, em qual espaço e o tempo necessário.

A demarcação entre o que era permitido e o que não era e a hora de determinadas experiências era muito clara, sem que se levasse em consideração as necessidades e os interesses das crianças. Na fala das professoras e monitoras isto é explícito. “Meu anjo não é para brincar é para deitar. Não, não, não, não vai brincar, vai dormir” – disse a professora C, chamando as crianças para o colchão. (DC, 03/03/04). A criança não tinha oportunidades de escolha e de experimentar situações de maneira livre, já que o comando era permanente.

A lógica de trabalho da creche, assemelhava-se à lógica de trabalho da escola. Na sua organização as profissionais também priorizavam e valorizavam o trabalho dito pedagógico, ou

melhor, o trabalho que é determinado pela professora. Desde a estrutura física formada a partir de salas, até a execução das experiências, fica claro que é importante trabalhar habilidades, conteúdos e regras. Nas palavras de Enguita (1989, p. 202): “Na realidade, o que crianças e jovens fazem constantemente nas salas de aula é manejar informação: neste sentido, o trabalho escolar é um trabalho intelectual”. Mais adiante, afirma que o “intelectual” não necessariamente é criativo, já que se constitui de forma muitas vezes rotineira.

Acrescentaria que na nossa sociedade a noção de intelectual é reduzida a alguns conhecimentos e habilidades. Parto do princípio que este conceito é mais amplo por abranger outras dimensões humanas. O brincar, por exemplo, é a única ação humana em que o pensar e o executar estão juntos, ou seja, a criança planeja/projeta o brincar e brinca. Assim, a brincadeira além de ser uma experiência que envolve o corpo também exige habilidades intelectuais, no entanto, não é valorizada como uma dimensão que tem esta especificidade. Entretanto, nas experiências vividas pelas crianças, a brincadeira era restrita ao parque, se limitava a um tempo determinado e era controlada. A dimensão lúdica era pouco valorizada. Além disso, ficava sob a responsabilidade das monitoras. A professora raramente participava deste momento, pois seu trabalho era o de realizar as atividades consideradas “intelectuais”, o que seria planejado por ela para ensinar alguns conteúdos.

Na organização do trabalho na creche, esta prática era a forma de organização presente, além de ser uma concepção já incorporada pelas professoras. Na fala da professora Carla do agrupamento IIC, quando na entrevista ao se referir à participação dos pais na creche faz a seguinte observação: *“50% das famílias não se preocupam mesmo, deixam o filho aqui, elas acham que as crianças vêm aqui para brincar somente, que não estão aqui para aprender, não valorizam muito o trabalho pedagógico que é realizado na creche”*. Esta fala revela que o olhar da professora separa o brincar de outras experiências, já que esta dimensão é vista como menos importante, onde a criança não produz conhecimentos.

Os dados revelaram que as crianças pequenininhas eram orientadas a realizar determinadas atividades, as “ditas pedagógicas”, conduzidas pelas professoras. Como por exemplo: recorte e colagem, desenho, pintura, enfim, algumas experiências realizadas que tinham como referência o uso de papéis. A utilidade era, ao final, sua apresentação aos pais, como forma de mostrar o trabalho realizado. A cobrança em relação ao acerto já era visível através das intervenções das professoras. Nos episódios destacados, o olhar sobre o resultado da produção da

criança era uma forma de avaliação que já apresentava este caráter.

Na pré-escola esta prática se intensifica com a existência de um maior número de atividades realizadas no papel e com um enfoque escolar, ou seja, o treino de habilidades e conhecimentos, forma de trabalho identificada através da pesquisa de mestrado.

Ao acompanhar uma sala de pré, observei que o planejamento e a prática de trabalho neste momento da educação, focalizavam a aprendizagem de conteúdos escolares, ou seja, evidenciava certa preocupação com a iniciação e a preparação da criança para seu ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental e isso era realizado através de exercícios em folhas ou no caderno que contemplavam determinados conhecimentos como: letras, palavras, números, contas, enfim, conhecimentos que fazem parte do currículo da escola. Também se confirmou que este tipo de trabalho é esperado pela sociedade que, de uma maneira geral, vê a Educação Infantil como um momento preparatório para a escolarização formal.

No momento em que a creche e a pré-escola incorporam o modelo de trabalho da escola, comprometem a qualidade da educação das crianças pequenas, além de trazer suas consequências – uma avaliação reguladora – desrespeitando os seus direitos.

A partir de um trabalho homogêneo, mecânico, que privilegia o treino de habilidades e de alguns conteúdos escolares, as experiências com o corpo não eram valorizadas. O movimento era permitido apenas no parque, ainda com ressalvas, já que o controle e a vigia também eram presentes. Em outros espaços, a exploração desta dimensão não era permitida, é como se os movimentos e as brincadeiras pudessem ter um local e uma hora marcada. Mesmo nas experiências com a música, como foi descrito em alguns episódios, fica evidente o controle do corpo e esta divisão quando, por exemplo, a criança não poderia cantar e dançar ao mesmo tempo.

Malaguzzi (1999, p.vi) ao escrever um poema denominado “Ao contrário, as cem existem”, faz uma crítica ao modo como a escola e a sociedade operam e ressalta um olhar que valoriza a criança e suas linguagens. Neste poema diz que a criança tem cem linguagens e que lhe roubam noventa e nove, a partir de uma lógica que fragmenta o mundo. Neste pequeno trecho, comenta:

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo,
Dizem-lhe:

De pensar sem as mãos
De fazer sem a cabeça
De escutar e de não falar
De compreender sem alegrias

Para se garantir esta lógica, a escola e, neste caso, a creche, realiza práticas que tentam controlar as linguagens das crianças. Como já apontei, o corpo era uma dessas linguagens. Assim, era constantemente silenciado, ou seja, qualquer forma de expressão e movimento era visto como um ato de indisciplina, ou seja, como algo que atrapalhava a ordem estabelecida.

Sobre a questão do controle da escola, Enguita (1989, p. 163) faz a seguinte observação:

Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro.

Um trabalho pedagógico que assume esta prática, vale-se de mecanismos de poder, caracterizando-se como uma forma de educação que controla, reprime, corrige e modela. Soares (2002, p.18) ao discutir as imagens da educação no corpo traz a seguinte contribuição: “Os corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam. Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação que privilegie a retidão corporal”.

A dinâmica e a condução do trabalho observada revelaram que o corpo deveria se moldar às regras que lhe eram colocadas, havia uma forte tentativa de colocar limites aos corpos das crianças.

Um mundo de prática pedagógica centralizada nos aspectos cognitivos do processo ensino-aprendizagem, reduzindo dicotomicamente o corpo da criança a um estorvo que, quanto mais passivo e estático estiver, menos atrapalhará. Nesta proposta imposta à criança, negando suas aspirações lúdicas, sua corporeidade, a escola significa ordem, disciplina, “coisa séria”. Sob esta ótica, imobilidade e silêncio são comportamentos fundamentais no processo de aprendizagem. (SOUZA, 1996, p.310).

Como a autora aponta e a partir dos dados coletados, os comportamentos valorizados na creche eram o silêncio, a imobilidade e a obediência as regras.

Carvalho (1996, p. 304) ao discutir a forma de construção de conhecimento praticada na escola, destaca que o corpo não é valorizado neste processo, ao contrário, deve ser contido.

Nossas escolas mantêm ainda hoje a idéia de que a aprendizagem só se concretiza com o acúmulo de conhecimentos, de conteúdos que são repassados de forma abrupta e até certo ponto aleatória para a criança, utilizando-se de técnicas e métodos duvidosos onde o corpo não se encontra inserido no contexto educacional. O corpo, aquele objeto incômodo, que só serve para atrapalhar, fazer barulho, movimentar-se, tirar a concentração de todos na sala de aula.

Segundo Freire (1989, p.13), o controle do movimento não é uma prática apenas utilizada na escola, mas também, na educação em creches e pré-escolas. Nas palavras do autor:

Mas esse problema da restrição ao movimento corporal não começa no 1º. ano, na escola de 1º. grau. As crianças começam a sofrer os efeitos dos equívocos educacionais desde cedo, já nas escolas maternas e nas pré-escolas. Apesar de nessa fase escolar não terem de ficar sentados todo um período do dia, ou se enquadrar numa disciplina do tipo militar, esses pequenos têm seus passos gradativamente reduzidos e orientados para umas poucas trilhas e aquelas que os conduzirão, em “segurança”, para a escola e para a vida.

Assim, tanto na creche como na pré-escola, presenciei que o trabalho acabava valorizando alguns conhecimentos e desvalorizando outros como o lúdico, a brincadeira, o jogo, o sonho, a criatividade, o movimento, a experiência, o concreto, enfim, todas essas manifestações humanas, que deveriam fazer parte da educação de todas as crianças, estão cada vez menos sendo contempladas nos espaços educativos. Os momentos destinados às rotinas ocupam a maior parte do tempo das experiências vividas pelas crianças. As situações descritas revelam que a creche acabou constituindo-se em um espaço muito mais institucional que um lugar de vida infantil.

Constatedei uma organização de trabalho que não favorecia a construção da autonomia. Ao contrário, a modelação da criança, já que a ela caberia uma posição submissa (permanecer quieta, imóvel e obedecer às regras e às ordens que eram colocadas), posição essa que tem como referencial uma concepção de criança como um ser incapaz, incompetente e não como um ser criador de culturas infantis.

Esta forma de olhar a criança tem como consequência sua preparação e inserção no mundo adulto cada vez mais cedo, preparação essa para garantir um futuro promissor, como se ao antecipar precocemente a criança com determinadas atividades escolares, se garantisse seu sucesso na fase adulta. É a partir desta referência que as expectativas das famílias sobre a escola, são construídas.

Quanto ao ensino propriamente dito, o que mais se espera é que as crianças cheguem à 1ª. série alfabetizadas. Há, no entanto, uma parcela de pais que colocam seus filhos nas escolas para serem orientados, desde o maternal, rumo à faculdade – um caminho de direção única. Ao sucesso! (FREIRE, 1989, p. 89).

Resgatando os dados do mestrado, verifica-se uma grande expectativa por parte da família nesta direção e a escola é a responsável por tal tarefa, nela se deposita a esperança de uma mobilidade social, esquecendo-se, entretanto, das relações e dos valores da própria sociedade.

[...] Estamos vivendo um período onde a desigualdade se acentua e, dessa maneira, a educação é colocada como a única via para o indivíduo garantir uma colocação no mercado de trabalho e ter uma vida melhor. Como se isso fosse suficiente. Esquece-se que nessa sociedade não há lugar e oportunidade para todos (não há trabalho para todos!), vivemos numa sociedade seletiva e excludente, onde o esforço pessoal não é garantia suficiente. (GODOI, 2000, p. 127).

Complementando esta visão, Freitas (2003b, p. vii) também ressalta o seguinte ideário construído pelas famílias.

[...] quanto mais cedo a criança começa a ser escolarizada, mais ela se “prepara para a vida” e tem chance de ser “mais bem sucedida”. Infelizmente, alguns pais querem que as opções de seus filhos sejam feitas cada vez mais cedo e, com isso, acabam reduzindo a educação à dimensão da instrução.

Apesar das famílias apostarem nisso, seria ingenuidade acreditarmos que a educação tem esse poder.

O mais grave é que com esta iniciação cada vez mais cedo da criança no mundo adulto, os espaços educativos acabam antecipando a alfabetização e a escolarização das crianças pequenas, desrespeitando seu tempo de viver a infância e seus direitos.

E muitas vezes, nas poucas oportunidades e espaços que são abertos ao lúdico, à brincadeira, estes ficam atrelados ao desempenho escolar. Sobre isso, Figueiredo (1991, p.16) aponta:

Na maioria das vezes, o brincar passa a ser condicionado à realização de tarefas escolares: “Se brinca se realizar os deveres”. As atividades da escola são vistas como “coisa séria”, enquanto que brincar e jogar ficam em um plano secundário.

A partir dos dados coletados na creche e na pré-escola, a brincadeira ficava atrelada ao cumprimento das ordens, da disciplina que era exigida. Assim, o lúdico passa a não ser um direito da criança e uma dimensão presente no momento de sua infância, mas serve como um prêmio vinculado a formas de ameaças. Esta foi uma estratégia de controle bastante usada tanto na creche como na pré-escola.

A ameaça acontecia a partir de uma avaliação que não aprovava o comportamento ou a postura das crianças. Quando esta estratégia era utilizada, o juízo de valor já tinha sido formado.

A observação prolongada na creche permitiu verificar a recorrência de uma avaliação relacionada à disciplina, tanto na creche quanto na pré-escola. Observei que ela aparecia de maneira informal, através de reprimendas orais, cujo sentido era o controle e a modelação de certo tipo de comportamento que deveria ser apresentado pela criança.

Já na creche, uma outra dimensão da avaliação ficou bastante evidente. Neste espaço educativo, a presença de uma avaliação em relação à postura das crianças, controlando seus corpos, foi a forma de ensinar “boas maneiras”, ou seja, maneiras corretas e adequadas de como deveriam se portar. Nas palavras da monitora M, do agrupamento IIC, o papel da monitora é o controle do comportamento. “[...] *A gente ajuda também nos comportamentos, né? Na mesa, né? Na hora do almoço e as maneiras de comportar, né?*”.

Estas formas de avaliação cumpriam um forte papel, ensinava as crianças a serem submissas. Na descrição dos dados, fica explícito este mecanismo.

A avaliação acaba contribuindo (caso não haja resistência) para excluir ou manter as crianças nos espaços educativos de acordo com os interesses e necessidades da sociedade. É preciso de indivíduos diferentes para exercer funções diferentes, ou seja, é preciso de trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais.

Freitas (2003a) quando se refere aos procedimentos de avaliação, pontua que estes estão articulados a determinadas funções presentes na sociedade, como: “[...] hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros) [...]”.

Hadji (1994, p. 79) ao discutir a relação entre o avaliador e o avaliado faz o seguinte comentário sobre o significado do ato avaliativo: “Avaliar é pôr as coisas, quer dizer, as pessoas, no seu lugar. O avaliador afirma o seu poder [...]”.

Entretanto, ao mesmo tempo em que esta situação se firmava, na contramão desta lógica dos adultos (professoras e monitoras), da instituição e da sociedade capitalista (projeto de regulação), apresentava-se um movimento de ruptura por parte das crianças, através de sinais, de suas diversas linguagens que sinalizavam outra lógica, a lógica da infância, assim, evidenciava-se um conflito e um constante movimento de reprodução e construção.

Em um trecho da poesia de Malaguzzi (1999, p. vi), esta contradição se apresenta, quando a sociedade e a escola, dizem à criança,

Que o jogo e o trabalho
A realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra
A razão e o sonho
São coisas
Que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
Que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário as cem existem.

Ao estabelecer uma relação ente este trecho da poesia e a realidade observada, percebo que a lógica de trabalho da creche sinalizava às crianças de maneira constante que as coisas não são juntas. Entretanto, elas mostravam, através de suas diversas linguagens, o oposto.

Na contramão deste modo de organização do trabalho pedagógico, que fragmenta o mundo, Marcellino (1997, p.72) defende o lúdico, como um elemento significativo para a formação do ser humano a partir dos seguintes argumentos:

[...] o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar a sua necessidade. Mas deve-se considerar também que, através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de “produtividade social”.

Do mesmo modo, Faria (1999, p. 71) apresenta uma análise bastante interessante, quando pontua que o ritual deve ser rompido.

[...] o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc, não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mais sim a desafiar a cumprir estes rituais, um dia toca as fraldas contando história, no outro cantando, assobiando [...].

Ao considerar estas contribuições e no confronto com os dados coletados, podemos evidenciar que as crianças pequenas não estão tendo o direito e a possibilidade de vivenciarem estes sentimentos apontados pelo autor. Torna-se urgente uma análise das funções da educação infantil, ou melhor, sobre o projeto educativo que temos e suas conseqüências para as crianças e, para sua infância.

É preciso questionar como o espaço educativo voltado para a primeira infância está se constituindo, já que este é uma construção social, é inventado e organizado pelos sujeitos. Dessa forma não é neutro podendo, caso não haja resistência, se ajustar aos interesses da sociedade.

Louro (2000, p. 121) ao discutir a escola e a pluralidade dos tempos e espaços, apresenta a seguinte contribuição:

O espaço não é um “cenário”, mas é parte da trama, é um constituidor dos sujeitos. As divisões que nele se estabelecem, o que se constrói e o que se faz vazio, os caminhos que se abre e os muros que se edifica, o que põe perto ou longe, vizinho ou estrangeiro, os lugares que se estabelece para o sujeitos, os móveis e objetos que se lhes destinam, por onde se permite ou proíbe ir – são

criações que se transformam, que se ajustam a necessidades e interesses mutantes, que servem a alguns e não a outros, que implicam relações de poder”.

Pensando no espaço da creche, precisamos fazer uma revisão a respeito das concepções que fundamentam e organizam este espaço, bem como sua forma e suas práticas. Para isso torna-se urgente reavaliar nosso olhar em relação à infância. É necessário nos perguntar: Qual é a imagem de infância que construímos? E qual a lógica que está fundamentando a organização de trabalho e a avaliação presentes nos espaços educativos? Com esta análise poderemos ter maior clareza para definir qual o projeto de educação e de sociedade que queremos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo como referência um projeto de sociedade transformador e, um projeto de educação formativo, pode-se pensar a infância a partir de suas especificidades, de seu tempo e assim, reorganizar os espaços e os tempos nos espaços educativos, de maneira que sejam coerentes com esse momento da vida.

Para esta reorganização, teremos que nos perguntar: Qual é a lógica da infância?

Freire (1993, p.115) ao discutir a forma como a escola trabalha, faz uma crítica apontando que ela se dirige a crianças ideais e não reais, a um modelo abstrato de infância. Assim apresenta as seguintes questões:

Que criança pode ser somente polida, imóvel, dócil, inteligente, bondosa, silenciosa, enfim, dotada de todas as virtudes que compõem o modelo ideal de aluno? Criança ri, corre, chuta, faz barulho, perturba, é perversa, bondosa, amorosa e maldosa. Que pedagogia se dirige a essa criança? Que pedagogia investe na criança que fantasia, que corre, que ri, que grita...?

Estes questionamentos mostram a necessidade de quebrarmos as imagens/as representações românticas sobre as crianças e sobre a infância. E a partir da infância real, definirmos como se darão as experiências das crianças pequenas nos espaços educativos.

Como perspectiva de mudança Faria (1999, p. 70) sinaliza uma outra ordem na educação das crianças pequenas que contrapõe a ordem da normalidade:

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriidade e da necessidade de transformações).

Nesta mesma direção, Bondioli (2003, p. 94) ao discutir a participação da criança como protagonista, defende a seguinte proposta para a educação infantil:

[...] Uma pedagogia que não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas que parte da escuta dos desejos, das fantasias e das idéias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades pensadas e construídas em conjunto.

Assumindo a criança como protagonista, há uma proposta organizada pelo MEC (BRASIL, 1995), sobre os direitos das crianças em creches e pré-escolas, que pode servir como ponto de partida nesta reflexão. O documento publicado há mais de 10 anos, trata a educação infantil como um direito da criança e a coloca como um sujeito que deve ser respeitado. As diretrizes apresentadas no documento são significativas para assegurarmos às crianças uma educação de qualidade.

Acreditando na necessidade de parâmetros para pensarmos a educação das crianças pequenas em espaços coletivos, resgatei esta proposta do MEC (BRASIL, 1995, p. 11) como uma possibilidade para essa construção. Nela destacam-se os seguintes direitos que devem ser garantidos às crianças:

- 1 Nossas crianças têm direito à brincadeira
- 2 Nossas crianças têm direito à atenção individual
- 3 Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante
- 4 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- 5 Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde
- 6 Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- 7 Nossas crianças têm direito a desenvolver suas curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- 8 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- 9 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- 10 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos

- 11 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- 12 Nossas crianças têm direito a desenvolver suas identidade cultural, racial e religiosa

Esta proposta pode ser um referencial para discutirmos as políticas e as práticas para a infância.

Acredito que um bom início seria que os critérios que foram definidos neste documento fossem ampliados, revistos, transformados de acordo com as necessidades e os interesses de cada comunidade e de cada espaço educativo. A qualidade da educação deve ser negociada (Bondioli, 2004) e definida com todos os atores que participam da trajetória educativa das crianças. Sendo assim, as famílias estão incluídas neste processo de discussão.

Ainda, estes critérios podem ser considerados como referências na construção do Projeto Político Pedagógico da creche, os quais além de serem discutidos e indicados neste documento, servirão como indicadores para que sejam definidas propostas e ações concretas.

O projeto político pedagógico da creche se constitui como um referencial de qualidade. Esta indicação é feita por Bondioli (2004) ao discutir a experiência das creches da região da Emília-Romanha, na Itália, quando aponta que o projeto político pedagógico pode ser um elemento essencial para se garantir a qualidade no cuidado e a educação para a primeiríssima infância, já que se caracteriza como uma construção coletiva e negociada. Ainda, propõe a elaboração de critérios de avaliação que devem ser pensados, como forma de acompanhamento e verificação do andamento e dos resultados do trabalho pedagógico.

Bondioli (2004) ao falar da qualidade define indicadores que a qualificam. A qualidade é: transacional (não tem um parâmetro pré-estabelecido, é uma transação, um debate entre todos os atores sociais envolvidos com a construção da infância), participativa (tem uma natureza democrática), auto-reflexiva (reflexão sobre a prática), contextual e plural (construída a partir das diferenças locais), processual (está sempre em construção) e transformadora (a negociação e as outras características promovem a troca de saberes e possibilidades de mudanças).

Quero destacar a natureza auto-reflexiva da qualidade, já que esta tese teve como proposta

investigar as práticas de avaliação construídas no espaço da creche. Tomando como referência a realidade observada, considero que a avaliação deve representar um exercício de reflexão permanente sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre as práticas e as relações que são construídas diariamente.

As transformações que poderão ocorrer na dinâmica de trabalho, serão possíveis através de um debate coletivo sobre as experiências que hoje estão sendo oportunizadas às crianças. Neste sentido, a avaliação ao invés de ser um instrumento de controle, com forte caráter classificatório poderia ter uma qualidade formativa dentro da creche. A partir desta qualidade, a avaliação pode suscitar um movimento de transformação.

Sordi (2003) ao discutir as lógicas da avaliação institucional tendo como referência o ensino superior, indica a ação coletiva e a reflexão como mecanismos importantes para a construção de instrumentos de avaliação interna. Apesar de se referir a este momento da educação, quando a creche e seus atores sociais se propõem a refletir sobre o trabalho pedagógico de maneira coletiva, também estão elaborando indicadores e instrumentos de avaliação, digo que esta dinâmica de trabalho, de certo modo, caracteriza-se por um processo também de avaliação institucional, já que o foco a ser analisado é o contexto educativo e todas as condições que o envolve. Assim, para a construção deste processo apresenta algumas sugestões como caminho a ser trilhado:

Uma boa avaliação nasce e se fortalece na capacidade de formular perguntas pertinentes do ponto de vista social. E os resultados avaliativos podem ter seu valor questionado dependendo dos fins que se busca atingir. Ou seja, as perguntas nos fazem encontrar as repostas e não o contrário. A lógica que determina a pergunta desvela o que se quer revelar ou esconder. Iluminar as zonas de opacidade do projeto institucional está na dependência direta de nossa capacidade de saber perguntar, interrogar a realidade, ouvir o silêncio eloquente, tradutor da cultura institucional que escapa aos roteiros padronizados. (SORDI, 2003, p. 68-69).

Nesta mesma direção, Bondioli (2004, p.15) quando discute a qualidade para a educação da primeira infância também indica a reflexão sobre a realidade como caminho a ser perseguido:

A qualidade é uma modelação das “boas práticas”, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins. Essa reflexão também não acontece “abstratamente”, mas sempre com uma referência precisa à realidade dos fatos, àquilo que concretamente se faz e se realiza dentro da rede para a infância.

Uma ferramenta que pode ser auxiliar nesse processo é a documentação pedagógica, uma prática que pode ser construída como uma forma de reflexão. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

A documentação pedagógica é discutida como uma possibilidade de registro e análise da prática pedagógica. Os autores mostram que a documentação contempla um conteúdo, que é todo o material produzido pelas crianças e pelo professor, que pode assumir diferentes formas: registro manuscrito, em áudio, em vídeo, fotográfico e as próprias criações e construções artísticas das crianças; e um processo, que é o uso deste material como meio de reflexão, que pode ser realizado de forma individual e coletiva, envolvendo outros atores.

A análise chama atenção para o fato de que a documentação pedagógica não é uma “observação da criança” como geralmente temos praticado, ou seja, uma avaliação da criança através de categorias predeterminadas produzidas a partir da psicologia do desenvolvimento, que acabam definindo o que a criança deve fazer em cada etapa, ou melhor, em uma determinada idade. Esta perspectiva não leva o professor a acompanhar o processo de aprendizagem, mas o faz classificar e categorizar a criança em relação a um esquema de estágios de desenvolvimento e reprodutoras de conhecimento.

[...] “A observação da criança” diz respeito principalmente à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. A “documentação pedagógica”, em contraste a isso, diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 200).

É importante ressaltar que esta experiência não é um modelo para a construção da nossa pedagogia; é uma referência bastante significativa que pode ajudar no percurso de construção de

uma pedagogia brasileira.

Rever a avaliação e pensá-la numa perspectiva de construção é rever a organização do trabalho pedagógico (o currículo, os tempos, os espaços...), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação e de infância.

A avaliação como um processo construído de maneira coletiva, vai à contramão de uma avaliação autoritária, controladora que determina a maneira da criança sentir, viver, conviver e estar na sociedade, ou seja, vai à contração da submissão e da exclusão.

Isto pode ser possível quando a creche usar este mecanismo para conhecer a criança e não para compará-la, julgá-la e classificá-la; mas para ter subsídios na organização do trabalho pedagógico e sua reflexão, de modo a mudá-lo e aprimorá-lo constantemente, a fim de que este contexto educativo possa proporcionar um ambiente prazeroso que vá ao encontro dos interesses e das curiosidades das crianças e do respeito aos seus direitos.

Esta outra forma de avaliação requer uma mudança de olhar. Ao invés de focalizar a criança como o único sujeito nesse processo, é o trabalho pedagógico, ou seja, o espaço educativo como um todo que passa a ser a referência, assim, a observação do cotidiano se constitui como o cenário de discussão e análise (BECCHI; BONDIOLI, 2003). A avaliação neste sentido deve levar em consideração outros aspectos que compõe a organização do trabalho: a gestão, as condições materiais, todos os atores envolvidos no processo educativo, enfim, outras dimensões significativas e que influenciam as práticas educativas.

Esta forma de organização é mais complexa e exige das instituições educativas um trabalho coletivo e espaço para formação, além de um embate constante e de resistência, levando em consideração as contradições da sociedade para provocarmos mecanismos de mudanças nas relações de trabalho dentro e fora destes espaços, pensando nas crianças de todas as idades.

A avaliação dentro de um projeto de educação transformador deve assumir os seguintes princípios:

- Avaliação como possibilidade de conhecer a criança e suas especificidades, através de uma observação e de uma escuta atenta;
- Avaliação como observação e reflexão do cotidiano/de todos os elementos que compõe o trabalho da creche: gestão, práticas educativas, currículo, condições

materiais, espaços e tempos;

- Avaliação como registro das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos no espaço da creche;
- Avaliação como documentação/memória construída com a participação dos três protagonistas: crianças, educadoras e família;
- Avaliação como possibilidade de melhoria da prática pedagógica e da qualidade da educação na primeira infância;
- Avaliação como ferramenta de estudo e formação das profissionais da creche;
- Avaliação como parte integrante do Projeto Político Pedagógico e do trabalho coletivo;
- Avaliação como elemento articulado ao planejamento;
- Avaliação como instrumento de retorno e interlocução entre a creche e a família;
- Avaliação do processo e dos resultados;
- Avaliação como prática de transformação.

Torna-se urgente pensarmos em novos referenciais para o cuidado e a educação das crianças brasileiras, para a educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, sem antecipar a escolarização e a avaliação presentes no Ensino Fundamental. Uma pedagogia diferente da casa, do hospital e da escola, como uma experiência construída com a participação de três protagonistas: a criança, as educadoras e a família (SPAGGIARI, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995. 130p.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados. 2005, p. 23-50.

ARROYO, Miguel G. O significado da infância: Criança. **Revista do Professor de Educação Infantil**. Brasília, n. 28, p. 17-21, 1995.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: contexto. 2006. 92 p.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas/SP**. 2002. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação infantil**. 2000. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARRETO, Ângela M.R.F. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos Cedes**. Campinas, n. 37, p. 7-22, 1995.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 171-242.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BERTAGNA, Regiane H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. 486f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BERTAGNA, Regiane H. **Avaliação da aprendizagem escolar: A visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau.** 1997. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Da Educação.** Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, São Paulo, 1993.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL, MINISTÉRIO DO BEM ESTAR SOCIAL. Centro Brasileiro para a infância e adolescência. **Estatuto da Criança e do Adolescente,** 1990.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Da Educação Infantil,** lei n. 9394, D.O U. de dez. de 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.** Volumes, 1, 2, 3, 1998.

BONDIOLI, Anna; BECCHI, Egle (orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras.** Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisas e estudo de casos.** Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004a.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004b. (Coleção educação contemporânea).

BUFALO, Joseane Maria Price. **Creche: Lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas.** 1997. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, Boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**. Santa Catarina, vol. 9, n.2, p. 554-571, 2001.

CARVALHO, Nazaré C. Lúdico: Sujeito Proibido de Entrar na Escola. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano VIII, n. 9, p. 300-307, 1996.

CERISARA, Ana B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 19-49.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989, p. 118-130.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte : UTE/Humanitas; SIMPRO, 1996, p.136-161.

DIAS, Lara. **Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas**. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p.161-216.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 57-97.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados. 2005, 119-140.

FIGUEIREDO, Márcio X. B. **A corporeidade na escola**: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e de meninas na pré-escola. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995. p. 131-158.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 13-26. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989. p.11-14.

FREIRE, João Batista. **Métodos de confinamento e engorda** (Como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wey. Educação física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1993. p.109-122.

FREITAS, Luiz Carlos. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia. et al. (Orgs.). **Escola viva**: elementos para a educação de qualidade social. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 61-88.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003a. 96p.

FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio da edição brasileira. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Orgs.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003b.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez, v. 23, n. 80, p. 301-328, Set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. **A crítica da organização do trabalho e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995. 288p.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Ecos**. São Paulo. v. 4, n. 1, p. 17- 41, Jun. 2002.

GOBBI, Márcia A. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação escolar no Ciclo Básico**. 1997. 97f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Educação Infantil**: avaliação escolar antecipada? 2000. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995. p. 159-176.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Tradução Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto editora, 1994. 190p. (Coleção Ciências da educação).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Rio Grande do Sul: Mediação, 1996, 87p.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 a 1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 78, p. 17-26, Ago.1991.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 51-65.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed.

Porto Alegre: Mediação, 2001. 210p.

KRECHEVSKY, Mara. **Avaliação em educação infantil**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001, 232 p., v. 3 (Coleção Projeto Spectrum: A teoria das inteligências Múltiplas na Educação Infantil).

LOURO, Guacira L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 119-129.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-34.

LUDKE, Menga. **Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar**. Tecnologia educacional. [S.l.]: [s.n.], v.21, no.108, p. 14-19, set., out. 1992.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.1-53.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn, et al. (Orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 319p.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 53- 90.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1991. 397p.

MEIRIEU, Philippe. Prefácio. In: HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Tradução Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto editora, 1994. 190p. (Coleção Ciências da educação).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 43-52, 1987.

PARENTE, Cristina. Uma experiência de formação dos professores(as) de educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto

Alegre: Artmed, 1998, p.207-221.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um Cemei de Campinas/SP. 1998. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **A avaliação da Aprendizagem:** o formal e o informal. 1994. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.27-52.

RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da avaliação. **Proposições.** Campinas, v. 9, n. 3 [27], p.94-101, nov. 1998.

ROCHA, Eloísa Acires C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Santa Catarina: Núcleo de Publicações: NUP, 1999. 162p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Educação inicial. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 77, p. 25-34, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: Ribeiro Ivete e Ribeiro, Ana Clara (Orgs.) **Família em promessas contemporâneas:** invasões culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995, p. 167-190.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1996.

ROVIRA, Mercê Cayuso; PEIX, Otilia Delfis. A observação e a avaliação na escola infantil. In: ARRIBAS, Teresa Lleixà et al. **Educação infantil:** desenvolvimento, currículo e organização escolar. Tradução Fátima Murad. 5. ed. RS: Artmed, 2004. p. 385-395.

RUMMEL, J. Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação.** Tradução Jurema Alcides Cunha. 4. ed. RS: Globo, 1981, p 1-101.

SALÁRIO MÍNIMO. Gazeta mercantil, 2001. www.ipeadata.gov.br. Acesso em:

SPAGGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.96-113.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002, cap. 17-31.

SOBIERAJSKI, M. A. **Explorando a prática de avaliação em uma 5ª. série do 1º. grau**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp.

SOBRINHO, José Dias. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p.13-62.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2003, p.65-81.

SOUSA, Clariza Prado de. Avaliação do rendimento escolar: Sedimentação de significados. In: Sousa, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1991, p.27-49.

SOUSA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1991, p. 13-26. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOUZA, Edson R. O Lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano VIII, n. 9, p. 338-347, 1996.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: Indicações Pedagógicas das Pesquisas para a Educação da criança de 0 a 3 anos**. 2000. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto alegre: Artes médicas, 1997. p.148.

WAJSKOP, Gisela. **Tia me deixa brincar: o espaço do jogo na educação pré-escolar.** 1990. 196f. . Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2004. cap. 1 e 4.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. **Proposições.** Campinas, vol. 9, n. 3 [27], p. 19-27, nov. 1998.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas Avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** 1993. 471f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DOCUMENTOS

CIMEI. **Projeto Pedagógico Escolar.** Campinas, 2001.

CIMEI. **Projeto Pedagógico Escolar.** (Adendo). Campinas, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Regimento comum das unidades sócio-educacionais municipais de educação infantil.** Campinas, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento técnico pedagógico. Os agrupamentos multi etários na educação infantil: possibilidades de trabalho no cotidiano. Campinas, 2003.

ANEXOS

A. 1 Roteiro de entrevista: Professoras

1. Formação.
2. Tempo de trabalho no magistério.
3. Tempo de trabalho na rede, na educação infantil e com crianças de 0-3 anos.
4. Tempo de trabalho nesta creche.
5. Antes de trabalhar como professora teve outra atividade profissional? Qual?
6. Por que escolheu esta profissão?
7. Hoje, você frequenta cursos de formação? Quais? Eles ajudam para o exercício da sua profissão? Como?
8. Quais as fontes que utiliza para aprender o exercício de seu trabalho? Cursos, livros, experiência profissional, experiência pessoal, observação da postura das colegas...
9. Quais as atividades do seu trabalho?
10. Entre as atividades que realiza, quais você gosta e tem facilidade e, quais não gosta e tem dificuldades?
11. O que você prioriza na formação das crianças?
12. Você acha adequada a maneira como os momentos do dia são organizados? Você mudaria alguma coisa?
13. No trabalho com crianças pequenas, quais são as satisfações e as dificuldades que você tem?
14. Você planeja o seu trabalho? Com que frequência? Como?
15. O planejamento do seu setor é realizado por você, ou de maneira coletiva, incorporando as monitoras? Quando é feito? Há espaço para encontros?
16. O trabalho do seu setor está articulado ao projeto pedagógico da creche? De que maneira?
17. Você trabalha com um grupo de colegas, como são as relações?
18. Como você organiza o trabalho junto com as monitoras? Há atividades de professora e outras de monitora?
19. Quando surgem dificuldades com alguma criança, como é feita a comunicação com os pais?
20. Como os pais participam da vida da criança na creche?
21. Você acha que a criança cresce na creche? Em quais aspectos?
22. Quais as experiências, na sua opinião, que mais favorecem este crescimento?
23. Você acompanha o crescimento da criança? Como? Quais aspectos são observados?
24. Você troca informações sobre as crianças? Com quem?
25. Há formas de registro sobre as crianças? Quais?
26. Você avalia o seu trabalho? Como?
27. Você avalia o trabalho das monitoras? Como?
28. Você acha que a creche é importante na vida da criança? Por quê?

A. 2 Roteiro de entrevista: Monitoras

1. Formação.
2. Tempo de trabalho como monitora.
3. Tempo de trabalho nesta creche.
4. Antes de trabalhar como monitora teve outras atividades profissionais? Quais?
5. Por que escolheu trabalhar nesta profissão?
6. Hoje, você frequenta cursos de formação? Quais? Eles ajudam para o exercício da sua profissão? Como?
7. Quais as fontes que utiliza para aprender o exercício de seu trabalho? Cursos, livros, experiência profissional, experiência pessoal, observação da postura das colegas...
8. Quais as atividades do seu trabalho? Faça uma descrição.
9. Entre as atividades que realiza quais você gosta e têm facilidade e, quais não gosta e têm dificuldades?
10. Você acha adequada a maneira como os momentos do dia são organizados? Você mudaria alguma coisa?
11. No trabalho com as crianças, quais são as satisfações e as dificuldades?
12. Para ser uma boa monitora, o que acha que deve saber fazer?
13. Você planeja o seu trabalho? Com que frequência? Como?
14. O planejamento do seu setor é realizado por vocês monitoras, pela professora, ou de maneira coletiva? Quando é feito? Há espaço para encontros?
15. Você trabalha com um grupo de colegas, como são as relações?
16. Quais as atividades da professora do seu setor?
17. Quando surgem dificuldades com alguma criança, como é feita a comunicação com os pais?
18. Como os pais participam da vida da criança na creche?
19. Você acha que a criança cresce na creche? Em quais aspectos?
20. Quais as experiências que mais favorecem o crescimento das crianças?
21. Você acompanha o crescimento da criança? Como? Quais aspectos são observados?
22. Você troca informações sobre as crianças? Com quem?
23. Há formas de registro sobre as crianças? Quais?
24. Você avalia o seu trabalho? Como?
25. Você avalia o trabalho da professora? Como?
26. Você acha que a creche é importante na vida da criança? Por quê?

A. 3 Roteiro de entrevista: Orientadora Pedagógica

1. Qual a sua formação? Onde e quando aconteceu?
2. Você acha que sua formação contribuiu para sua atuação profissional?
3. Hoje, você frequenta cursos?
4. Quais as suas experiências profissionais dentro do magistério?
5. Há quanto tempo está na Rede Municipal de Campinas?
6. Há quanto tempo trabalha como orientadora pedagógica na educação infantil? E nesta unidade?
7. Você recebe alguma orientação para exercer o seu trabalho pela rede? Qual?
8. Como orientadora pedagógica, quais são as suas atividades?
9. Você atende a creche e a pré-escola, como organiza seu trabalho?
10. O trabalho pedagógico da creche está baseado em alguma proposta? Por exemplo, RCNEI, Currículo em Construção da rede, ou outras propostas.
11. No projeto pedagógico há um planejamento anual de cada turma. Quem elabora este planejamento? Há alguma orientação para sua elaboração? As monitoras participam?
12. A partir deste planejamento geral, são elaborados outros específicos no decorrer do ano? Com que frequência? Quem os elabora? Você fornece alguma orientação? Você tem acesso a estes planos de trabalho?
13. O trabalho realizado no período da manhã pela professora e monitoras tem continuidade no período da tarde com as monitoras?
14. As monitoras planejam o trabalho no período da tarde? Como é feito? Há alguma orientação? Você ou a professora participam? Em caso negativo, por que não fazem um planejamento? E se não há, o trabalho mesmo assim, cumpre um papel educativo?
15. Você acompanha o trabalho que acontece nas turmas? Como faz isso?
16. Como são as relações entre professoras e monitoras? O que observa sobre esta questão? Como você conduz as diferenças e a hierarquia presente entre elas?
17. Você avalia o trabalho das professoras e monitoras? Como?
18. Como as professoras e monitoras acompanham o crescimento das crianças? Qual a orientação dada a elas?
19. Quanto à organização do trabalho da creche, quem organiza os espaços, os tempos, enfim, seu funcionamento? Você acha adequada às crianças? Você já propôs mudanças?
20. O que é trabalhado e discutido nas reuniões de TD? Por que as monitoras não participam?
21. Agora, com o horário das monitoras para formação, o que está sendo trabalhado neste momento?
22. Como é a participação das famílias na creche?
23. As famílias têm acesso à creche, nos momentos da entrada, da saída ou até mesmo durante o dia?
24. Quais as dificuldades que enfrenta no trabalho?
25. Quais as satisfações de seu trabalho?

A. 4 Poesia: Ao contrário, as cem existem.

A criança
É feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
Modos de escutar
De maravilhar e de amar.
Cem alegrias
Para cantar e compreender.
Cem mundos
Para descobrir
Cem mundos
Para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo,
Dizem-lhe:
De pensar sem as mãos
De fazer sem a cabeça
De escutar e de não falar
De compreender sem alegrias
De amar e de maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
De descobrir um mundo que já existe
E de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
A realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra

A razão e o sonho
São coisas
Que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
Que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário as cem existem. (MALAGUZZI, 1999).