

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO ESCOLAR ANTECIPADA?

ELISANDRA GIRARDELLI GODOI

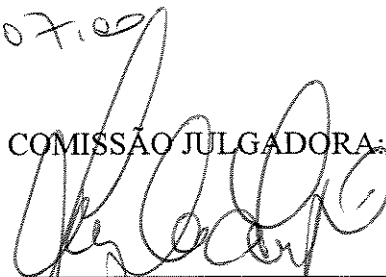
ORIENTADOR: PROFº DRº LUIZ CARLOS DE FREITAS

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

Data:

31.07.09

COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Lúcia G. de Fari
Albano.

2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



200015008

UNIDADE	30
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	65472
V.	Ex.
TOMBO BC/	42460
PROC.	96-278/00
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 09,00
DATA	05/00/00
N.º CPD	

CM-00147181-1

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

G547e

Godoi, Elisandra Girardelli.

Educação infantil : avaliação escolar antecipada ? / Elisandra Girardelli Godoi. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Pré-escola. 3. Avaliação. 4* Educação infantil. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Meu doze de Outubro

*“Esse Doze de Outubro que festejam não serve,
Quando ele some
O treze junta-se ao quatorze, ao quinze,
Aos trezentos e sessenta e tantos dias do ano,
Para recompor o cenário de crianças
Aprendendo cedo que no Brasil
Nascer pobre não é filho
É rebento da nação
Nesse doze de outubro vão elogiar
Minhas tranças, minha carapinha
Vão achar encanto em meu sorriso
Vão chorar comigo pelos males
Que me afligem
Mas há o treze de outubro, o sete de setembro
O quinze de novembro, o vinte e cinco de dezembro
Há o dia-a-dia
Em que um menino será colocado contra o muro pela polícia
Uma menina será violentada
Um cheira cola ilustrará artigo sobre marginalidade
Nesse Doze de Outubro que festejam
Vão tocar as músicas da rainha dos baixinhos
Que me olha de viés na capa do disco,
Eu estarei na moita neste dia,
Com meu cabelo duro em pé,
Em estado de rebelião.
Ao diabo a Rainha e o Doze de Outubro
Eu quero um calendário que me respeite,
Que reconheça meu presente e meu futuro
E que me deixe viver a vida de criança
Com alegria e esperança”*

*Autor: Cleutemner/Fetagri/AM; versão: Edson José de Oliveira,
15 anos, AM.)¹*

¹ Foi extraído do II Encontro Nacional de Meninos e Meninas trabalhadores rurais, realizado em Brasília, DF, de 9 a 12 de outubro de 1996 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Ccontag/CUT/OIT/Ipec. - IN Silva (1997b, p. 363)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

AGRADECIMENTOS

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), pelo apoio financeiro, que nos possibilitou a realização desta pesquisa;

Ao Prof^o Dr^o Luiz Carlos de Freitas, pela orientação e apoio durante a construção deste trabalho;

Aos colegas do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), nosso grupo de estudos da Faculdade de Educação (UNICAMP), que contribuíram com críticas e sugestões no processo da pesquisa. Em especial: Maria Márcia Sigrist Malavazi, companheira e leitora dos meus trabalhos;

À Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Goulart de Faria, pelas valiosas contribuições durante a realização da pesquisa;

À EMEI: crianças, pais, professoras e toda a equipe administrativo-pedagógica que nos receberam muito bem e permitiram a elaboração deste trabalho. Em especial, à professora M que aceitou o desafio e às crianças do Pré G, pelo carinho e colaboração na construção deste saber;

Ao Moacyr, pelo apoio e companheirismo durante todo esse processo;

A todos que (con)viveram comigo o cotidiano deste trabalho.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

RESUMO

A Educação Infantil se caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade. Ela não é obrigatória, é um direito da criança, um dever do Estado e dessa maneira, uma opção da família. Seu papel é cuidar e educar a criança pequena, complementando os cuidados e a educação realizados pela família (Política Nacional de Educação Infantil, 1994).

Apesar disso, vários estudos vêm apontando a existência de um número significativo de crianças com mais de 6 anos, ou seja, fora da idade pré-escolar, freqüentando salas de pré-escola ao invés de estarem cursando o Ensino Fundamental.

Esse dado revela que há mecanismos de avaliação presentes na Educação Infantil, selecionando as crianças. A partir desse fato, esta pesquisa tem o objetivo de verificar como ocorre a avaliação nesse momento da educação, ou seja, compreender quais os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar crianças pequenas.

Para isso, levantamos algumas questões: Como se dá a avaliação na pré-escola? Quais são os instrumentos de avaliação que estão sendo usados para avaliar crianças nesse momento da educação? Com que propósito os mesmos são utilizados? O que é levado em consideração na avaliação dessas crianças? Existe repetência na pré-escola? Será que a pré-escola está antecipando os procedimentos formais e informais de avaliação escolar, que ocorrem no Ensino Fundamental?

Para alcançarmos este objetivo, acompanhamos e registramos durante todo o ano de 1999 o trabalho pedagógico que era realizado em uma sala de pré, de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) da Rede Pública Municipal de Campinas. A escolha em destacar esse momento da educação das crianças se justifica porque nos parece que o pré, por ser a última etapa da Educação Infantil, acaba sofrendo pressões por parte da sociedade em geral e acaba incorporando o modelo de trabalho do Ensino Fundamental. Isso pode trazer todos os males e as conseqüências desse nível escolar, inclusive a avaliação escolar, para a educação das crianças pequenas.

A partir dessa investigação, verificamos que a avaliação escolar estava presente e era usada como um instrumento disciplinador e de controle em relação ao comportamento, as atitudes e posturas das crianças.

ABSTRACT

Child Education can be distinguished as the first stage of Basic Education, and it is applied to the child from zero to six years old. It is not mandatory, it is a child's right and a duty of the State, an option of the family. Its role is to care and to educate the small child, complementing the cares and the education accomplished by the family (National Politic of Child Education, 1994).

Even though, several studies have shown the existence of a significative number of children older than six, who are off the pre-school age, attending preschool classes instead of being coursing Fundamental Teaching.

This data divulge that there are evaluation mechanisms present in the Child Education, selecting the children. After this fact, the purpose of this research is to verify how the evaluation occurs at this moment of education, in other words, to understand which instruments are used by teachers to evaluate small children.

Therefore, we put some questions: How is the pre-school evaluation given? What are the evaluation tools that are being used to evaluate children at the present moment of education? What purpose the same are used for? What is considered on that children evaluation? Is there any fail at pre-school? Is the pre-school advancing the forma and informal procedures of school evaluation, that occur in Fundamental Teaching?

To be able to reach this objective, we had followed and registered a pedagogical work accomplished in a pre-school classroom from EMEI (Municipal Public School of Child Education), during the whole year of 1999, in Campinas, Brazil. The choice in emphasizing this moment of children education is because it seems the preschool, for being the last stage of Child Education, has suffered pressures from the society in general, and it ends up incorporating the Fundamental Teaching work pattern. It may cause damages and consequences to this school level, including the school evaluation for small children education.

From this inquiry, we verified that the school evaluation was present and it was used as an instrument to discipline and control, related to the children behavior, their attitudes and posture.

SUMÁRIO

A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O NOSSO OLHAR.....	1
1. INTRODUÇÃO.....	2
2. DISCUTINDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	6
3. A CRIANÇA NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	16
4. A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL É O DISCURSO?.....	25
OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	37
1. CAMPINAS E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	38
2. O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A CHEGADA A EMEI.....	42
3. A EMEI PESQUISADA.....	46
4. PRIMEIRO CONTATO COM AS PROFESSORAS: DELIMITANDO UM CAMPO PARA A PESQUISA.....	50
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
UM ENCONTRO COM A REALIDADE.....	63
1. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO PRÉ.....	64
1.1 A SALA DO PRÉ G.....	64
1.2 ENTRADA.....	65
1.3 NA RODA.....	66
1.4 NA MESA.....	71
1.5 NA PRAÇA DOS TRABALHADORES.....	81
1.6 NO PARQUE.....	82
1.7 O LANCHE.....	85
1.8 A ESCOVAÇÃO.....	89
1.9 SAÍDA.....	90
2. A AVALIAÇÃO NO PRÉ.....	92
3. AS FAMÍLIAS: O QUE ESPERAM DA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	112
4. A REPRODUÇÃO E A PRODUÇÃO: UM EMBATE CONSTANTE.....	128
5. A REPRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O ESPAÇO EDUCATIVO.....	142
CONCLUINDO.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
ANEXOS.....	167

***AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
O NOSSO OLHAR***

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da avaliação surgiu no decorrer da graduação, quando realizamos uma pesquisa sobre tal problemática como bolsista de Iniciação Científica do CNPQ, que teve como tema a Avaliação Escolar no Ciclo Básico e se estendeu durante dois anos. Neste estudo verificamos quais eram as práticas de avaliação escolar que estavam sendo utilizadas pelos professores no Ciclo Básico. O objetivo era analisar se estas práticas eram coerentes ou não com a proposta de avaliação escolar que tinha sido almejada no Projeto Ciclo Básico.

A partir deste estudo exploratório verificamos que a avaliação escolar era um instrumento muito forte, presente dentro da escola e que acabava determinando o futuro da vida escolar do aluno, trazendo-lhe consequências.

Dando continuidade aos estudos sobre avaliação e, na tentativa de entendermos melhor essa problemática tão complexa, surgiu o interesse em verificarmos como essa temática estaria presente na educação das crianças pequenas, ou seja, na Educação Infantil, já que, esse momento da educação não é obrigatório, é uma opção da família e nesse sentido, não se constitui como um pré-requisito para o ingresso da criança na escola.

Além disso, as diretrizes legais impedem que a avaliação tenha um caráter seletivo, ou seja, aprovando ou reprovando a criança. De acordo com a nova LDB, Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, publicada no D.O.U. de 23/12/96), toda criança deve ter acesso direto ao Ensino Fundamental, portanto, a avaliação na Educação Infantil tem o seguinte objetivo:

"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" (Artigo 31, p.16).

No entanto, realizando um estágio numa pré-escola particular na cidade de Campinas, presenciamos e acompanhamos um fato durante essa experiência que nos deixou muito surpresos. Ao final do ano letivo, duas crianças foram reprovadas na pré-escola, ou seja, essas crianças cursariam novamente o pré, e portanto, não ingressariam diretamente na 1ª série do Ensino Fundamental.

Como apresenta a lei, as crianças não podem ficar retidas na pré-escola. No entanto, deparamo-nos com fatos que mostram o oposto. A partir disso, nos perguntamos: O que está acontecendo na pré-escola?

Esse acontecimento revela que há mecanismos de avaliação determinando o futuro das crianças. Percebemos que ela já se constitui em um instrumento forte e presente nesse momento da educação, uma vez que, acabou marcando e determinando a vida escolar dessas crianças antes mesmo delas entrarem na escola regular.

Além disso, pesquisando a literatura da área, encontramos algumas pesquisas e artigos apresentando dados alarmantes sobre essa questão.

Barreto (1995), por exemplo, aponta duas preocupações que foram diagnosticadas nos estudos realizados pelo MEC:

"A primeira diz respeito à excessiva escolarização do atendimento na educação infantil em algumas localidades observadas, com organização de espaços, atividades e equipamentos pouco adequados à faixa etária, incluindo-se o uso de carteiras próprias para crianças maiores, enfileiradas, como no ensino tradicional. A segunda diz respeito à permanência de crianças maiores de seis anos nas classes de pré-escola, vista assim como preparatória para o ensino fundamental e responsável pela alfabetização, o que traz para a educação infantil o maior incômodo do primeiro grau: a repetência! A seriedade da questão, inclusive sob o aspecto legal, uma vez que o direito de acesso no primeiro grau aos sete anos não está sendo, desta forma, atendido, levou o MEC a iniciar um plano de ação, que envolverá estados e municípios, no sentido de que essas práticas sejam revistas" (p. 12,13). (grifos nossos).

Em outros estudos, como de Rosemberg (1991 e 1996), apontou-se que as pesquisas realizadas pelas PNADs (Pesquisas Nacionais sob Amostra Domiciliar) têm mostrado desde 1987, a existência de um número significativo de crianças com mais de 7 anos freqüentando creches e pré-escolas.

"Em 1990, do segmento de crianças freqüentando a pré-escola (entre 5 e 9 anos de idade), 27,9% delas tinham 7 anos ou mais quando se focaliza o Território Nacional; a porcentagem atinge patamares realmente inquietantes (43%) quando se considera apenas o segmento de crianças negras residindo no Nordeste. Isto significa que no Brasil, de acordo com estimativas das PNADs, aproximadamente 1,1 milhão de crianças que deveriam freqüentar o 1º grau, por direito seu e da família e dever do Estado e da família, encontram-se, ainda, em creches e pré-escola" (1996, p.59).

Ainda, a faixa etária entre 5 e 9 anos, apontada nesses estudos a partir de 1987 segundo a mesma autora, é arbitrária, pois:

"(...) constitui apenas limite imposto pelo processamento e não um limite etário real. Sabe-se que crianças, púberes e adolescentes acima de 9 anos ainda freqüentam pré-escolas. (...) No I Simpósio Nacional sobre Educação Infantil realizado em Brasília em agosto de 1994, representante da Secretaria Estadual de Educação do Estado da

Bahia anunciou, por exemplo, que no início da administração encontraram pré-escolas noturnas, freqüentadas por pessoas tendo até 18 anos" (p.60).

O fato da criança ficar retida na pré-escola revela a existência de práticas avaliativas classificatórias e seletivas no interior das instituições de Educação Infantil. Além disso, há várias experiências na área que acabam contribuindo para a legitimação de instrumentos de avaliação nesse momento da educação.

Uma dessas experiências são as classes de alfabetização destinadas às crianças de 6 anos, as quais acabam retendo-as quantos anos forem necessários até que consigam se alfabetizar. Essas crianças não ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental se não adquirirem os conhecimentos desejáveis de leitura e escrita.

Outra experiência complicada é a institucionalização em algumas redes oficiais do “vestibulinho” para a entrada da criança no Ensino Fundamental da rede pública (Rosemberg, 1996). Se a criança não for aprovada nos testes não ingressa na 1ª série, retornando à pré-escola. Essa prática acaba criando uma competição e uma seleção entre as crianças, sendo muitas delas excluídas já na porta da escola.

Hoffmann (1996) ao denunciar esse fato, faz uma crítica em relação à existência dessas práticas: “(...) Ora, se a pré-escola não é um direito de toda a criança brasileira e não se constitui num pré-requisito obrigatório para ingresso no 1º grau, está caracterizada a “ilegalidade” de tais procedimentos” (p.14).

Isso mostra que mesmo na Educação Infantil já estão presentes os mecanismos de seleção e exclusão, o que é preocupante, pois, segundo o que foi mencionado anteriormente, a avaliação não deve ter o objetivo de promover ou não a criança para o Ensino Fundamental, mas sim acompanhar o seu crescimento.

Nossa intenção é entender como a avaliação está inserida no trabalho que é realizado na Educação Infantil, mais precisamente em salas de pré, verificando como ela se manifesta na prática do professor e com qual objetivo. Perguntamo-nos: Como será que a avaliação está presente nesse momento da educação das crianças pequenas? Será que os mecanismos de avaliação escolar que são usados no Ensino Fundamental, são usados também na Educação Infantil? Será que há notas, conceitos ou outros símbolos para avaliar a criança pequena e classificá-la?

Não podemos perder de vista que se pensamos numa pré-escola como um momento preparatório e antecipatório do modelo escolar, pensamos também em mecanismos que

deverão medir se essa preparação está sendo atingida ou não, e em que grau. É nesse sentido que a avaliação pode se tornar um instrumento seletivo desde os primeiros momentos da vida da criança. Assim, nosso objetivo é investigar essas questões e trazer contribuições à área.

2. DISCUTINDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR

No Brasil, as pesquisas sobre avaliação, na sua maioria, são realizadas em escolas de 1º, 2º e 3º graus, hoje Ensino Fundamental, Médio e Superior, portanto, encontramos poucas referências e estudos que se preocupam com essa questão em relação à Educação Infantil.

No entanto, encontramos um estudo da década de 70 realizado por Rist (1970, Universidade de Washington) nos Estados Unidos que teve como objetivo acompanhar e observar um grupo de crianças desde o jardim da infância até a segunda série e investigar como a escola acabava ajudando a reforçar a estrutura de classes da sociedade. Observando o cotidiano escolar verificou que as expectativas que os professores criavam sobre as crianças, acabavam influenciando a relação professor-aluno e o rendimento das mesmas, determinando seu sucesso ou fracasso na escola. Dessa maneira, verificamos que este estudo já revela a existência de uma avaliação informal presente na educação das crianças pequenas, que determinava a posição que ocupavam no interior da sala e da escola.

Este estudo e outros que analisamos sobre a avaliação escolar apontam que ela se constitui num instrumento muito forte, presente dentro da escola e que se encontra praticamente nas mãos do professor. Isso quer dizer que ele tem muita autonomia e poder de decisão em relação ao rumo que a vida escolar dos alunos poderá tomar. Além disso, define a maneira, bem como os critérios que serão usados para avaliá-los, assim, dependendo dos mecanismos utilizados, a avaliação escolar acaba se tornando um instrumento comparativo, seletivo e excludente, podendo ocasionar conseqüências à vida escolar e profissional dos mesmos.

Cabe ressaltar que a avaliação não se restringe ao âmbito escolar; ao contrário, ela está presente na sociedade, de modo que, em todos os momentos da nossa vida somos avaliados. No entanto, o objetivo desse trabalho é tentar entender como a avaliação se manifesta dentro de instituições educativas.

Sobre a avaliação escolar, os estudos de Luckesi (1995), por exemplo, apontam que de uma maneira geral, a preocupação dos pais, professores, alunos e do próprio sistema de ensino, é muito voltada para a questão da promoção e da retenção. Com isso, o autor acrescenta que a avaliação escolar adquire, cada vez mais, um status de relevância dentro

da prática educativa e esta, muitas vezes, acaba sendo direcionada para uma "pedagogia do exame". Isto indica que a avaliação, as notas, a aprovação ou a reprovação acabam sendo muito mais significativos dentro da escola que o próprio conhecimento.

Nas palavras do autor, *"O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem"* (p.18).

Nesse sentido, a construção do conhecimento passa a ter um papel secundário na vida escolar do aluno, enquanto que a avaliação escolar, sua aprovação ou não, passam a ser os fatores essenciais e a motivação de seus estudos e de sua vivência na escola.

Em relação a esse aspecto, Bertagna (1997) ao estudar a visão dos alunos de 4^a e 5^a séries do Ensino Fundamental com respeito à avaliação da aprendizagem, verificou que muitos alunos consideravam a avaliação escolar como sendo algo mais importante e significativo que a própria aprendizagem.

"Infelizmente, para a educação e para todos, nossa prática (construída a favor de que e de quem?) tem levado à compreensão de que aprender seja importante para fazer provas e não como a aquisição de bens que auxiliem no crescimento/desenvolvimento pessoal e coletivo. A contradição do aluno na tentativa de expor o que para ele era mais relevante, ora afirmando ser a prova, ter o caderno em dia, ora aprender o que não sabia, mas isso em razão do fato de ter que aprender para poder "fazer aquela coisa difícil – prova", corrobora para a compreensão de que a prática avaliativa assume, muitas vezes, uma relevância maior do que realmente é necessário, tirando o foco de atenção da aprendizagem"(p.102).

Sobre esse fato, Enguita (1989) acrescenta que a escola é um espaço de constantes avaliações. Dessa maneira, a avaliação escolar caracteriza-se por ser um poderoso instrumento de controle do aluno e como foi colocado anteriormente, está nas mãos do professor, é muito presente na sala de aula, e mais, influencia fortemente o futuro do aluno no aparato escolar.

Além disso, várias pesquisas têm mostrado que a avaliação escolar pode aparecer de duas maneiras na escola: formal, que é mais explícita, evidente e que a pedagogia tradicional sempre utilizou para medir o conhecimento dos alunos, ou seja, as notas, os conceitos; e informal, que é uma avaliação menos explícita e mais subjetiva, onde aparecem as impressões, os pré-conceitos e os julgamentos dos professores em relação aos alunos.

Pinto (1994) ao pesquisar as práticas avaliativas em uma 1^a série de uma escola pública de Campinas, evidenciou que a avaliação escolar aparecia formal e informalmente. Sobre esses conceitos, ela esclarece:

"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" (p. 23).

Bertagna (1997) também verificou a ocorrência da avaliação formal e informal na sala de aula. Para ela:

"A nota é uma das facetas da avaliação realizada na escola, representa especialmente a avaliação formal, mas na constituição da nota final a avaliação informal se faz presente. A avaliação informal ajuda a compor as notas dos alunos, e sua presença se manifesta em especial relacionada ao comportamento ou ao tipo de comportamento que o aluno deveria apresentar durante as aulas (valores)"(p.178).

Assim, a avaliação informal influencia a formal, podendo muitas vezes ser até mais forte que esta, determinando o futuro escolar do aluno. Evidenciamos esse fato durante a pesquisa de Iniciação Científica, que se estendeu no trabalho final de conclusão do curso de Pedagogia (Godoi, 1997), quando nos deparamos com o caso de um menino que foi retido no Ciclo Básico, não porque não dominasse a escrita e a leitura (objetivos colocados pela professora a serem atingidos pelas crianças nesse nível escolar), mas porque suas atitudes e seu comportamento não eram aprovados pela mesma. Esse fato nos revelou que na avaliação desse aluno, seu conhecimento não foi considerado (aspectos cognitivos), ao contrário, o que prevaleceu na decisão da professora foram os aspectos subjetivos. Portanto, a passagem desse aluno na escola foi marcada por uma avaliação informal, que teve como consequência, sua reprovação.

Ainda, nesse estudo, verificamos que apesar da avaliação formal ter estado presente, pois as professoras do Ciclo Básico aplicavam provas e atribuíam notas e conceitos aos alunos, constatamos que a avaliação não se restringiu a esse aspecto. Encontramos durante todo o processo de observação, uma avaliação informal que controlava a disciplina, o comportamento e as atitudes das crianças, realizada através de comparações entre elas, ameaças e punições. Percebemos que a avaliação era tão forte, que não se limitava à sala de aula, chegava a ser visível na escola como um todo, pois os rótulos e as imagens que os professores criavam em relação às crianças, extrapolavam a sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, Enguita (1989) nos alerta:

"Embora se suponha que a avaliação verse somente sobre as dimensões cognitivas da educação, é óbvio que outros aspectos intervêm fortemente(...) O fato de que os sistemas escolares, com frequência, avaliam os traços pessoais e o comportamento - notas em higiene, pontualidade, obediência, capacidade de trabalho em equipe, etc, etc,- independentemente do rendimento cognitivo, não deve levar a pensar que as notas propriamente acadêmicas estejam livres da influência dos aspectos não cognitivos" (p. 205).

Assim, não só as provas, as notas e os conceitos são considerados práticas avaliativas, mas o conjunto de ações, posturas e atitudes dos professores e alunos, como: avaliação disciplinar e do comportamento, julgamento de atitudes e valores.

Essas práticas avaliativas: avaliação instrucional, disciplinar e de valores, Freitas (1995) as denominou de "tripé avaliativo". Além disso, aponta que a ocorrência dessas faces da avaliação podem variar em frequências diferentes, ou seja,

"É possível que a predominância de uma forma de avaliação sobre a outra varie, na dependência da série, dentro do grau de ensino considerado. (...) Nas séries elementares a avaliação tende a ocorrer em estreita relação com o próprio processo instrucional e de maneira menos formal que nas séries mais avançadas, onde a figura da prova está mais estabelecida, mas nem por isso menos relevante" (p. 235).

Dessa forma, acrescenta que as pesquisas na área da avaliação demonstraram à exaustão a ocorrência da avaliação informal no interior das práticas escolares.

Como é sabido, a escola, além de transmissora do saber sistematizado, também transmite normas, valores e regras que são incorporados pelos alunos, os quais, seja na escola ou na sociedade, poderão repercutir de maneira positiva ou negativa na vida deles. De acordo com Gatti (1991):

"...O modo como a escola vê os alunos (imaturos, doentes e preguiçosos) e o modo como lida com eles (pouca atenção, separação destes em fileiras no interior da classe, etc.) constituem práticas inadequadas, de conseqüências danosas para estes alunos no seu processo de aprendizagem" (p. 44).

Portanto, podemos dizer que a avaliação escolar caracteriza-se por ser um conjunto de práticas formais e informais, presentes em todos os momentos da vida escolar dos alunos.

Temos de um lado a avaliação formal que converte todo o trabalho do aluno em uma nota, onde o professor se apoia para compará-lo com outros e classificá-lo, esquecendo suas diferenças sociais, culturais e individuais; de outro, a avaliação informal que pode ser muito mais cruel, pois os rótulos, as expectativas, as imagens que o professor

cria acabam influenciando e interferindo nas relações que se estabelecem entre eles e, consequentemente, no desenvolvimento escolar da criança. Além disso, a avaliação informal é pública e pode agredir muito mais a auto-estima do aluno, levando-o muitas vezes à repetência escolar e, em casos mais dramáticos, à evasão escolar. Pode ainda, transpor os muros da escola, trazendo conseqüências para a vida profissional do educando e consequentemente, para a posição que poderá ocupar na sociedade.

Apesar da existência do processo de eliminação dos alunos da escola, não podemos deixar de olhar “o outro lado da moeda”. Se há alunos sendo excluídos e eliminados do processo escolar, em contraposição, existem os alunos que permanecem no sistema escolar.

Como aponta Freitas (1991), *"Deve-se entender por avaliação escolar os mecanismos de eliminação/manutenção dos alunos na escola." (p. 4).*

Dessa maneira, apesar da avaliação escolar ser um instrumento de seleção e eliminação dos alunos no interior da escola, não podemos deixar de analisar os alunos que permanecem nela e resistem a esse processo seletivo.

Nessa direção, Freitas (1995) contribui para esclarecer a discussão em relação ao processo de eliminação e manutenção dos alunos, quando afirma:

"Eliminação explica-se pela manutenção, e manutenção explica-se pela eliminação. Uma não pode ser entendida sem o seu contrário. (...) Se todos fossem eliminados não haveria possibilidade para o conceito de manutenção: não haveria o próprio sistema de ensino. Se todos fossem mantidos, não haveria possibilidade para o conceito eliminação" (p. 239).

É a partir dessa contradição que ampliamos o nosso olhar sobre o conceito da avaliação escolar.

Entretanto, quando pensamos nessa questão em relação à educação das crianças pequenas (0 a 6 anos), ou seja, a Educação Infantil, encontramos poucos estudos explorando essa problemática.

É evidente que isso não ocorre por acaso, mas sim devido a fatores históricos. Se nós voltarmos à história da educação brasileira verificaremos que, enquanto o Ensino Fundamental há muito tempo foi reconhecido e se constituiu em um nível de educação obrigatório, de dever do Estado e da Família e como um direito da criança, a Educação Infantil só passou a ser reconhecida como direito a partir da Constituição de 1988:

"O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (Artigo 208, Inciso IV, p.39)

A partir desse fato, constatamos que a Educação Infantil se constitui numa área nova de investigação, apesar da preocupação com a pequena infância não ser algo recente na história. Além disso, ela difere do Ensino Fundamental por não ser obrigatória, mas uma opção da família.

Ainda, quando consultamos o documento do MEC, Educação Infantil no Brasil: Situação atual (1994), observamos que a Educação Infantil, na prática, ainda não é um direito de todos, já que a oferta de vagas ainda é baixa.

Analisando uma tabela do documento (anexo 1, p. 167), verificamos que as crianças que pertencem às famílias que ganham até 1/2 salário mínimo são as que menos estão freqüentando as creches e pré-escolas, comparadas com as que ganham mais de 2 salários mínimos, nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil. Assim, as crianças cujas famílias possuem a menor faixa de renda são as que estão tendo menos oportunidades de freqüentarem uma instituição. Ainda, se fizermos a comparação entre regiões, percebemos que as crianças nordestinas, cujas famílias ganham até 1/2 salário mínimo, estão utilizando menos instituições que as crianças paulistas com este mesmo rendimento familiar. Por que essa diferença em relação ao acesso à educação entre regiões? Por que as crianças paulistanas estão tendo mais oportunidades que as crianças nordestinas?

Segundo a Política Nacional de Educação Infantil (Mec, 1994), um dos objetivos a ser alcançado na área é a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos.

Outros dados interessantes foram encontrados num artigo de Rosemberg (1996), que mostra outra tabela (PNAD, 1990, anexo 2, p. 168), apresentando um número significativo de crianças com mais de 6 anos freqüentando salas de pré-escola. Isso sinaliza um "desvio", pois essas crianças deveriam estar na escola de Ensino Fundamental e encontram-se, ainda, na Educação Infantil. Esse fato está presente em todas as regiões do Brasil, entretanto, destacamos as regiões Sudeste e Nordeste para serem analisadas. Isso porque a primeira corresponde à região na qual estamos realizando a pesquisa; e a segunda, porque é a região que mais se destacou, apresentando os maiores índices de crianças com mais de 6 anos freqüentando a pré-escola.

Ainda, se observarmos os dados do Nordeste e do Sudeste em relação à faixa etária, percebemos que o número de crianças no Nordeste com 7, 8 e 9 anos de idade na pré-escola é muito maior que no Sudeste.

Se fizermos a comparação segundo a cor das crianças, verificamos que tanto no Nordeste, quanto no Sudeste, o número de crianças negras e pardas que freqüentam a pré-escola com mais de 6 anos é maior em relação às crianças brancas. Por que será que isso ocorre? Por que será que as crianças negras e pardas ficam retidas na pré-escola? Como será que essas crianças são vistas? Será que as diferenças não estão sendo respeitadas?

Procurando informações mais atuais sobre o número de crianças acima de 6 anos freqüentando a pré-escola, encontramos dados do IBGE (1997, anexo 3, p. 169), apontando a existência de crianças de 5 a 11 anos no Território Nacional freqüentando pré-escolas, nos anos de 1992, 1993 e 1995. Os dados mostram o número de crianças por idade, sexo e ano.

Analisando a tabela, verificamos que há um grande número de crianças fora da idade pré-escolar, retidos na pré-escola. Além disso, quando observamos o número de meninos em relação ao número de meninas, constatamos que há mais meninos que meninas retidos na pré-escola. Isso pode ser visto dos 7 aos 11 anos de idade e em todos os anos apresentados. Esse dado é curioso, pois pode apontar a existência de mecanismos diferenciados no tratamento e na avaliação entre meninos e meninas.

A partir disso podemos perceber que já na pré-escola há uma dificuldade em trabalhar com as diferenças, com a diversidade social, cultural, racial, de gênero. Isso não se restringe apenas ao Ensino Fundamental, como os dados revelam, mas é um fato presente também na Educação Infantil.

O que parece é que este não é um dado casual, mas precedido por uma “avaliação” que determina tais resultados. Dessa maneira acrescentamos: Quais são os procedimentos nos quais os professores estão se apoiando para avaliar as crianças pequenas? Como se dá a avaliação na pré-escola? Com qual propósito? O que é levado em consideração? Existe repetência na pré-escola?

É possível que a avaliação nesse momento da educação possa ser muito mais informal e subjetiva, já que não há uma obrigatoriedade de atribuição de notas e conceitos às crianças como é previsto no Ensino Fundamental, portanto, elas não deveriam ser avaliadas de maneira formal. Apesar desse fato, não descartamos a hipótese da ocorrência da avaliação na Educação Infantil, seja de maneira formal, como foi encontrada nos estudos de Hoffmann (1996) através da existência de fichas de avaliação, boletins de acompanhamento das crianças, pareceres, etc., seja através de uma avaliação informal,

controlando o comportamento e a disciplina das crianças. Perguntamos: Será que estamos antecipando os procedimentos formais e informais de avaliação escolar que acontecem na escola para a pré-escola?

O levantamento bibliográfico aponta que a Educação Infantil não é uma exceção e nesse sentido, acaba antecipando a seleção e a exclusão do Ensino Fundamental.

Hoffmann (1993 e 1996) ao tratar da questão da avaliação na Educação Infantil, aponta a existência de práticas avaliativas e classificatórias tanto nas creches, quanto nas pré-escolas. Segundo a pesquisadora (1996):

" 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" (p. 12). (grifos nossos).

Ainda, a autora faz uma análise desses modelos e das fichas de avaliação, que como ela aponta, são muito utilizadas em várias instituições para avaliar as crianças:

"(...) Apresentam, por exemplo, um grande número de itens referentes a atitudes, tais como atendimento a solicitações da professora, organização do material, hábitos de higiene e alimentação (...) 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. A partir, também, de uma visão moralista e disciplinadora, elas são julgadas a partir de um modelo ideal de criança obediente, atenta, organizada, caridosa, "querida", surgindo as comparações e classificações das atitudes evidentes por elas" (1996, p. 26).

Além da existência dessas fichas avaliativas, há outro agravante. Segundo Hoffmann (1996), em muitas instituições a elaboração e a discussão desses instrumentos não contam sequer com a participação dos professores, que acabam sendo meros executores nesse processo, pois são os orientadores, os diretores que acabam definindo os critérios de avaliação. Isso é muito grave, já que são os professores que convivem de perto com as crianças e, por isso, os que mais as conhecem. Assim, acreditamos que eles seriam as pessoas mais adequadas para perceberem o crescimento das mesmas.

A partir dessa referência percebemos que a Educação Infantil está sofrendo muita influência das práticas de avaliação que ocorrem no Ensino Fundamental e, nesse sentido, pode acabar antecipando os mecanismos de seleção e exclusão presentes nesse nível escolar, tão prejudiciais às crianças. Nas palavras da autora (1996):

"As instituições de educação infantil sofrem igualmente, a influência desse modelo seletivo, absorvendo práticas do regime seriado do ensino regular. São inúmeros os casos, no país, de crianças "reprovadas" e retidas em um nível da pré-escola por avaliações bastante questionáveis" (p. 14).

Essa prática de avaliação acaba julgando, comparando e classificando as crianças. É uma avaliação classificatória que não favorece o crescimento delas, ao contrário, as prejudica. Não somos contra a avaliação, acreditamos que ela não precisa ser negativa e prejudicial, mas usada a favor da criança e do professor, como um instrumento auxiliar no seu trabalho. No momento em que este a usar como um meio para conhecer as crianças, não para julgá-las e classificá-las como boas, fracas, obedientes, desobedientes, etc, colocando rótulos e criando imagens a respeito das mesmas, mas para propor desafios, novas descobertas e experiências e orientar seu trabalho, a avaliação estará enriquecendo o crescimento delas e não cerceando-as, e nesse sentido, será positiva.

Assim, nessa perspectiva, não teremos a figura do educador como o único detentor do conhecimento. Ao contrário, este passa a ser também um aprendiz nesse processo, já que ao conhecer as crianças, também aprende novos conhecimentos. A educação é realizada numa via de mão dupla e, nesse sentido, os espaços coletivos de cuidado e educação serão locais de aprendizagem tanto às crianças, quanto aos adultos.

Nessa direção, Bufalo (1997) ao estudar as práticas educativas em um CEMEI da Rede Pública de Campinas, evidenciou que a creche é um local onde crianças e adultos constróem conhecimentos. Nas suas palavras:

"As profissionais de creche também se formam e constróem suas identidades nesta instituição, onde além das muitas divergências e do confronto intrínseco ao ambiente heterogêneo, existem também conflitos entre os adultos durante as relações pedagógicas que se estabelecem entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Pois, o convívio com as diferenças é a pedagogia do confronto. Assim, a creche também é lugar de educação do adulto" (p.40).

Acreditamos ser necessário definir melhor os objetivos que queremos atingir e a partir daí, nossas ações. É fundamental questionarmos o tipo de sociedade que queremos, pois isso implica o tipo de educação e o tipo de homem que queremos formar.

Para isso, acreditamos ser necessário que os educadores possam repensar suas posturas e práticas, pois a avaliação não deve ter o sentido de classificar e decidir a aprovação ou reprovação da criança. Esse caráter não se restringe apenas à Educação Infantil, mas deve se estender a todos os níveis escolares.

Sobre a questão da avaliação, Hoffmann (1996) nos dá um alerta muito interessante:

"A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano, como elo na continuidade da ação pedagógica" (p. 48).

A avaliação nessa perspectiva servirá para dar indicações ao professor sobre as crianças, de forma a ajudá-lo a conduzir seu trabalho de maneira que possa contemplar positivamente as necessidades, curiosidades e solicitações das mesmas.

No entanto, como apontamos, isso implica no questionamento do tipo de sociedade que almejamos, pois os instrumentos de avaliação estão intimamente relacionados aos valores da sociedade na qual vivemos. A avaliação atende os interesses da sociedade, isso quer dizer que, *"a avaliação reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve. Se quisermos saber o que uma sociedade valoriza, basta observarmos a sistemática de avaliação escolar"* (Ludke, 1987, p. 44).

Assim, será que dentro desse modelo de sociedade, seletivo e excludente, é possível que a avaliação tenha um outro sentido? Será que as experiências em instituições educativas formais podem contemplar outro tipo de avaliação?

Acreditamos que uma mudança na prática avaliativa requer uma mudança na concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação, entretanto, enquanto isso não acontece, acreditamos ser possível propor novas formas de trabalho, apesar dos limites, pois não podemos esquecer que a contradição também está presente no espaço escolar.

3. A CRIANÇA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

As considerações que fizemos em torno da problemática da avaliação escolar não estão desvinculadas da organização do trabalho na nossa sociedade e do “lugar” ocupado pela criança nesse contexto.

Concebemos que o processo educacional ocorre numa instituição social, necessariamente vinculado a interesses e objetivos socialmente contextualizados. Sendo assim, parece-nos que a escola acaba incorporando valores, crenças, promessas e práticas presentes na sociedade. Dessa forma, ela pode contribuir, ao desenvolver suas funções sociais, para reforçar o modelo de sociedade e as concepções de relações humanas vigentes.

Assim, a escola ao estar inserida na sociedade, não é um espaço neutro. Dessa maneira, recebe influências em sua organização, bem como influencia a sociedade, também, por ser um espaço coletivo, de lutas, de conflitos e contradições. Segundo Dayrell (1996), a escola se constitui da seguinte maneira:

“A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. 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”(p. 137).

Por ser nesse embate que o espaço educativo se constrói, não podemos analisar isoladamente a prática pedagógica sem nos darmos conta dessas relações.

Durante muito tempo a criança não foi reconhecida enquanto sujeito de direitos, porém, hoje já existe um avanço nessa direção. Houve uma conquista muito grande em relação à afirmação de seus direitos. Nas palavras de Arroyo (1995), “(...) a infância cresceu como sujeito de direitos” (p.19). Isso pode ser verificado em leis e em vários documentos que passaram a explicitá-los, por exemplo, a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação, a Nova LDB, etc. Destacando o Artigo 227, do Capítulo 7º, do título VIII da Constituição Brasileira de 1988 encontramos a afirmação:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (p.40).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) são reconhecidos os seguintes direitos:

“A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”(Art. 7º, p.17).

Juridicamente os direitos das crianças foram reconhecidos e incorporados pela sociedade em geral, porém, torna-se imprescindível sua concretização, pois é só nesse momento, efetivamente, que a criança poderá vivenciar a infância com toda intensidade, e, desse modo, ser criança “com todas as letras”.

Considerando esses avanços, somos provocados a fazer outros questionamentos: Será que na prática esses direitos estão sendo respeitados e concretizados? Será que todas as crianças independentemente do sexo, idade, cultura, raça, classe social, religião, necessidades especiais, têm seus direitos garantidos?

Embora um dos direitos primordiais ao ser humano seja o direito à vida, este ainda é privilégio de alguns e não de todos os brasileiros. Se olharmos as taxas de mortalidade infantil no nosso país, verificamos que esse direito primário não está sendo garantido para uma parcela significativa da população.

De acordo com dados do IBGE (1998, anexo 4, p. 170), em relação às crianças brasileiras menores de 5 anos de idade, nos anos de 1993 e 1994, verificamos que de cada 1000 crianças que nasciam, 60,7 morriam, representando uma taxa de 6,07%. Quando olhamos esses dados em relação às regiões, por exemplo destacando o Nordeste e o Sudeste, verificamos que, no Nordeste, de cada 1000 crianças que nasciam, 9,64% morriam, enquanto que, no Sudeste, a taxa era de 3,67%. Isso mostra que a mortalidade infantil ainda é muito grande em nosso país e maior ainda em relação às crianças nordestinas. Ou seja, boa parte das nossas crianças não estão tendo o direito à vida. Assim, a exclusão e a seleção humana ocorrem prematuramente ao nascer ou nos primeiros anos de vida, pois nesse momento, alguns sobrevivem e outros não. Dessa maneira, a avaliação não está presente apenas dentro da escola, mas está posta em todos os lugares, na vida, na sociedade.

A Constituição Brasileira afirma que as crianças têm o direito à vida. Entretanto, na realidade, estamos vendo que esse direito está sendo tirado de muitas delas. Por outro lado, será que aquelas que conseguem ter esse direito garantido estão conseguindo desfrutar dos demais direitos que lhes cabem, como educação, lazer, alimentação, saúde, etc...? Será que a sociedade está garantindo às crianças o direito de serem crianças? Será que o tempo da infância está sendo respeitado?

A realidade mostra que a seleção entre os indivíduos não se dá apenas na escola, quando muitos são reprovados ou são “expulsos” dela, mas durante a vida. Se observarmos o número de crianças que já trabalham, constatamos que o trabalho infantil é uma realidade no nosso país.

A exploração da mão-de-obra de crianças e adolescentes é tão grave que até os meios de comunicação estão denunciando essa situação. Na reportagem: “Infância Perdida” da revista Nova Escola, encontramos a seguinte informação sobre o trabalho infantil no Brasil:

“Pelo menos 7,3 milhões de crianças e adolescentes de 10 a 16 anos trabalham no Brasil. Os menores de 10 não fazem parte das estatísticas oficiais. Mas sabe-se que eles são muitos. Na verdade, a mão-de-obra infantil brasileira é formada por trabalhadores invisíveis, à margem da legalidade. Na história de cada um deles a infância – período de vida de crescimento em todos os sentidos – fica perdida. As atividades próprias das diversas etapas de seu desenvolvimento, na família, na escola e na sociedade, são atropeladas” (Guerra, 1994, p.14).

A Constituição (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) proíbem o trabalho infantil antes dos 14 anos de idade, abrindo uma exceção somente para trabalhos que possibilitem ao adolescente ter uma formação, um aprendizado.

No Capítulo V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), há a seguinte afirmação: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (Art. 60, p.29).

Mesmo com uma legislação que protege a criança, verificamos que o trabalho infantil é muito grande no nosso país e existe, apesar das exigências da lei. Na revista Veja, a reportagem: “O suor dos pequenos”, faz uma denúncia sobre esse fato:

“ (...) Entre os 12 e os 14, o trabalho só é autorizado para dar uma profissão, mas não se imagina qual emprego terá um menino que passou a vida aprendendo a quebrar pedra. Em nenhum caso o trabalho pode ser penoso e muitas vezes o é. Crianças quebram pedra no Ceará, carregam tijolo na construção civil no Amazonas, cuidam de fornos de carvão em Mato Grosso. Menores não podem trabalhar à noite, mas a partir das 2 da manhã estão no mercado descarregando caixotes de frutas e legumes” (França e Carvalho, 1995, p. 77).

Além do trabalho privar a criança de vivenciar experiências próprias à sua faixa etária, ele pode prejudicá-la, irremediavelmente, dependendo da condição em que se dá, acarretando um comprometimento em relação a sua saúde e afetando sua vida de uma maneira geral.

Na mesma reportagem da Revista Nova Escola há o seguinte diálogo entre o entrevistador e um menino chamado João Batista (9 anos) que trabalha numa carvoaria:

- “ – *Quantos anos você tem?*
- *Nove.*
- *Você vai à escola?*
- *Nunca fui.*
- *Por quê?*
- *Não dá. Se nós não fizer carvão, nós não come.*
- *Qual é o seu maior desejo?*
- *Não tossir de noite por causa da fumaça do forno. Aí dá pra dormir”* (Guerra, 1994, p.12).

Essa criança, e muitas outras, não estão tendo seus direitos garantidos e respeitados. Direitos básicos, como saúde, alimentação, educação, lazer, lúdico, e tantos outros. Estão, ainda, submetidas à exploração, à crueldade, à discriminação, etc... Ao nosso ver, a vida não corresponde ao que prescreve nossa Constituição. Além de serem submetidas ao trabalho, há crianças que mal chegam a freqüentar uma escola. É muito difícil para essas crianças conciliarem trabalho e escola. Segundo dados do IBGE citados na reportagem da Revista Veja :

“(...) apenas 39 de cada 100 crianças que trabalham terminam o 1º grau. E isso em escolas que muitas vezes, já têm um padrão de ensino lá embaixo.” (...) a criança trabalhadora brinca apenas quando pode, se diverte pouco, fantasia menos e vive uma realidade que não é própria para a idade” (França e Carvalho, 1994, p.37).

Nessa direção, Silva (1997a), ao estudar as brincadeiras e o trabalho infantil de crianças nordestinas, aponta que o trabalho precoce pode trazer conseqüências à vida da criança, comprometendo sua infância:

“ A exploração do trabalho infantil é um processo de alienação da infância pelo viés do trabalho alienado, por conseguinte a criança deixa de ser consumidora de renda familiar passando para provedora da mesma. Deste modo a supressão da infância se dá de forma peremptória e até mesmo irreversível, ocasionando assim, seqüelas e constrangimentos múltiplos a saber: ser criança e adulto ao mesmo tempo, ser criança e ser trabalhador adulto, ser criança, trabalhar e estudar, ser criança, trabalhar e não brincar” (p. 135).

Acreditamos que essas crianças não estão sendo crianças, pois, uma vez privadas de vivenciar sua infância, são forçadas a crescerem precocemente. E o que é pior: as marcas invisíveis dessa ordem de exploração podem negar a criança como ser de possibilidades, de cultura, de ludicidade. Como Silva (1997a), concebemos que :

“É preciso indignar-se não somente com as marcas deixadas pelo trabalho infantil no corpo da criança, mas também indignar-se com as marcas de violência moral, afetiva, social e simbólica. É preciso perceber as marcas que os olhos não vêem”(p.136).

Para Silva (1997b), o trabalho infantil é um fato que pode ser observado tanto em relação a países de Terceiro Mundo, como também, de Primeiro Mundo. Isso, porque a mão-de-obra adulta está sendo substituída pela infantil e, desse modo, muitas crianças, cada vez mais, estão precisando trabalhar, ora para complementar o salário da família, ora para sustentá-la, já que os pais estão ficando desempregados.

Muitas crianças são privadas do acesso à escola, e, conseqüentemente, do conhecimento de forma sistematizada, conhecimento esse valorizado pela sociedade e que, para as crianças das classes populares, ter o seu domínio, pode representar a única possibilidade de luta para tentarem mudar seu futuro. Por outro lado, as crianças que conseguem sobreviver, que não precisam trabalhar e que podem ir à escola, muitas vezes, estão privadas dessa possibilidade devido a diversos fatores, como falta de vagas, falta de escolas em algumas localidades, grande distância entre a casa e a escola, etc.

Parece que estamos caminhando na contramão, pois, ao invés de haver incentivos para a expansão de escolas e do número de vagas para garantirmos a todos o acesso à educação, presenciamos nos últimos anos uma reorganização do funcionamento das escolas por parte do governo, o que acarretou um enxugamento muito grande e o fechamento de muitas delas, comprometendo a educação no Ensino Fundamental¹.

Na Educação Infantil é comum verificarmos que muitas creches e pré-escolas possuem listas de espera. Isso mostra que muitas crianças que desejariam freqüentar uma instituição pública não estão tendo acesso ou esperam muito tempo para terem esse direito garantido, apesar da expansão da área e do crescimento da cobertura da educação em creches e pré-escolas. A Educação Infantil é um direito da família e da criança e apesar de não ser obrigatória, as famílias estão querendo, cada vez mais, compartilhar o cuidado e a

¹ Assistimos a várias reportagens mostrando um grande número de famílias concorrendo por vagas nas escolas públicas. Elas dormiam nas filas para tentarem matricular seus filhos, pois não havia vagas para todos.

educação de seus filhos com instituições coletivas e especializadas, e isso se deve a vários motivos: inserção da mulher no mercado de trabalho, mudança na concepção de criança, além do reconhecimento de seus direitos (Rosemberg, 1995).

Sobre esse fato, Barreto (1995) nos alerta:

“(...) apesar da expansão dos últimos anos, o acesso à educação infantil ainda deixa muito a desejar, especialmente quando se considera que as crianças das famílias de renda mais baixa estão tendo oportunidades muito menores que as de nível socioeconômico mais elevado” (p.10).

Ainda, a publicação do MEC (1994) aponta que a cobertura educacional às crianças de 0 a 6 anos não supre as necessidades da sociedade:

“(...) embora o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos tenha apresentado expansão no país, as taxas são ainda baixas, especialmente para a população de menor faixa de renda e a que reside na zona rural” (p.11).

Embora haja crianças que conseguem uma vaga em alguma instituição., podemos nos perguntar se essas crianças com acesso à escola, à creche e à pré-escola estão tendo seus direitos respeitados. Será que estão tendo a oportunidade de serem crianças? Será que pelo menos nesses espaços coletivos a criança tem tempo para ser criança?

Se a sociedade apresenta esta perspectiva de não valorização do lúdico, isso seria diferente nos espaços educativos? Será que há tempo e oportunidades para as crianças vivenciarem todas as dimensões humanas? Será que elas podem se movimentar, brincar, fantasiar, criar, imaginar e ser crianças nas instituições educativas?

Numa sociedade cujos valores se voltam à produtividade, ao lucro, ao consumo, à competição, ao individualismo, há interesse e tempo para que o homem experimente e vivencie outras dimensões? Há espaço para o lúdico, o lazer, o artístico, a fantasia?

Cada vez mais, tanto o adulto quanto a criança estão sendo privados dessas experiências. Nem mesmo a criança está tendo a oportunidade de vivenciar, plenamente, sua infância, e esse momento que poderia ser tão rico e vivido intensamente acaba se reduzindo a um curto período de passagem e promessa de futuro, cujo objetivo é a formação de um adulto produtivo.

Como poderia ser diferente, já que, no sistema capitalista, os interesses econômicos e produtivos predominam e são a base de sua existência? Em relação a esse aspecto Ianni (1996) aponta que, desde o seu princípio, o desenvolvimento do capitalismo foi permeado

por um processo de racionalização, e este atinge a política, a economia, a educação, as relações sociais, a cultura, etc., visando à produtividade, ao cálculo, à eficácia e ao lucro.

Segundo Marcellino (1997), presenciamos o “furto da infância”, e independentemente da criança ser menino ou menina, branca ou negra, rica ou pobre, cada vez mais, ela está assumindo responsabilidades que são dos adultos, o que significa sua inserção precoce no mundo adulto, visando ao trabalho produtivo. E isso, se deve à concepção de criança presente na nossa sociedade.

Rosemberg (1976) e Ferreira (1988) mostram que, em nossa sociedade, o adulto exerce um papel ativo, de emissor de cultura e conhecimentos, enquanto que a criança exerce um papel passivo, ou seja, de receptor. E isso ocorre desde o seu nascimento, devido à dependência biológica na qual se encontra. Nesse sentido, a sociedade é pensada e construída para o adulto e, conseqüentemente, centrada nele.

A partir dessa concepção, a sociedade reduz o processo de crescimento, de transformação apenas à criança, como se o adulto não estivesse constantemente se transformando. Dessa maneira, a criança é vista como um vir a ser. Rosemberg (1976) esclarece: *"Na sociedade centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa"* (p. 1467).

A criança é concebida como uma promessa, pois ela é um ser novo e nesse sentido, há muitas expectativas e idealizações sobre ela. Por outro lado, não podemos esquecer que ela não é só isso; é, também, um ser diferente, que tem suas potencialidades e especificidades enquanto tal.

Este "vir a ser" para Rosemberg (1976) é visto como um estágio de animalidade, próximo à natureza e que deve ser superado através da educação, da adaptação da criança à sociedade, no sentido de prepará-la para o futuro, de humanizá-la, pois, como dissemos anteriormente, ela muitas vezes é vista como um ser incompleto e que precisa superar tais "deficiências"; seria uma passagem da animalidade para a humanidade. Para outros, é vista como uma promessa e como projeção de ideais que não foram atingidos pelos adultos.

A esse respeito, Carvalho e Beraldo (1989) mostram que conceber a criança como um “vir a ser” é um modo futurista de encarar a infância. Por outro lado, apontam outra concepção que olha a criança como um ser incompleto e inadequado. É uma visão adultocêntrica, onde só o adulto é capaz. Para as autoras, *"...tanto o mito da incompetência como o do futurismo levam a priorizar o adulto como guia e modelador desse processo..."* (p.57).

Essa preparação para o futuro é apontada por Guattari (1987), como sendo cada vez mais precoce. Ele mostra também, que nas “sociedades primitivas”, a iniciação da criança nos papéis e funções próprias do indivíduo adulto ocorria mais tardiamente, e que nas sociedades industriais atuais ocorre o contrário, pois não há mais um período de resguardo. Sendo assim, o processo de iniciação acaba surgindo muito cedo, ou seja, as crianças, precocemente, acabam assumindo os modelos adultos.

Portanto, esta iniciação cada vez mais precoce atinge as crianças independentemente do sexo, idade e classe social; desse modo, tanto as crianças ricas, quanto as pobres, acabam tendo que assumir muito cedo responsabilidades que são dos adultos e, com isso, seu tempo de ser criança acaba sendo comprometido. Esta iniciação precoce, como nos esclarece Guattari (1987), é influenciada pelos valores e ideais do sistema no qual vivemos.

A consequência dessa visão social acaba negando a especificidade da criança e preparando-a cada vez mais cedo para ser um indivíduo produtivo e consumidor na sociedade atual (Guattari, 1987). Enquanto muitas crianças das classes populares são levadas mais cedo ao mercado de trabalho devido a vários fatores, como nos aponta Dauster (1992), as crianças ricas também acabam tendo seu tempo livre comprometido, visando tornarem-se adultos preparados.

Assim, há uma “dupla alienação da infância”. Se, por um lado, a criança pobre precisa se inserir no mercado de trabalho, por outro, a criança rica, é sobrecarregada com muitas atividades e responsabilidades extra-escolares. Assim, ambas têm seu tempo livre comprometido.

Marcellino (1986) nos mostra que a realidade que vivemos não permite que a maioria das crianças desfrutem de tempo livre, sem obrigações. Para ele, seria ingenuidade acreditar que as crianças, mesmo as pré-escolares, não possuam atividades obrigatórias a cumprir.

Se observarmos a prática de trabalho das instituições de Educação Infantil, verificaremos que, há algum tempo, ela está em discussão, porém, ainda se têm muitas dúvidas em relação a sua função e objetivos. No entanto, presenciamos que, em relação as crianças de 0 a 3 anos de idade, desenvolve-se um trabalho mais parecido com os cuidados da casa e com as crianças de 4 a 6 anos, um trabalho mais parecido com a escola regular.

Como foi colocado, parece que as pré-escolas estão incorporando a prática de trabalho do Ensino Fundamental e, com isso, a criança está “deixando de ser criança” e tornando-se aluno. Há uma antecipação precoce da escolarização, e isso traz, provavelmente, as conseqüências do modelo escolar para a educação das crianças pequenas, modelo tão criticado e presente até hoje.

Quando verificamos a existência de um trabalho pedagógico escolarizante na creche e na pré-escola, viabilizando a inserção precoce da criança nesse contexto, presenciamos o furto do direito da criança de ser criança. Lobo (s.d.) faz uma crítica em relação a esse fato:

"Qualquer criança tem o direito de ser criança. Mas, em todo o mundo, elas estão sendo apressadas a crescer, forçadas a amadurecer cada vez mais rápido e a assumir responsabilidades, cada vez com menos idade. Não prejudique o desenvolvimento normal da criança. Desrespeitar o direito de ser criança prejudica o seu desenvolvimento emocional".

Dessa maneira, verificamos que mesmo para aquelas crianças que têm acesso à educação, seus direitos não estão sendo respeitados e garantidos.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL É O DISCURSO?

Segundo Rosemberg (1995), desde o século XVIII, as sociedades já recorriam às formas alternativas e complementares à família para a educação de seus filhos, através das salas de asilo, creches, etc. No Brasil, quando retomamos a trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos, verificamos que esta tem uma história de mais de cem anos, embora tenha sido só nas últimas décadas que a Educação Infantil se expandiu e foi reconhecida como um direito da criança e da família.

Como foi colocado, a afirmação dos direitos da criança foi consolidada somente a partir da Constituição de 1988, entretanto, as lutas e reivindicações para o reconhecimento desses direitos vêm desde a década de 70, com o movimento sindical e feminista. Dessa maneira, o cuidado e a educação das crianças pequenas não se deram por acaso, foi uma conquista dos movimentos sociais. Nesse momento, a preocupação com a pequena infância deixa de ser apenas do espaço privado e passa a ser também do espaço público.

Rosemberg (1995) aponta que isso se deve a um processo de transformações que foi ocorrendo na sociedade, como: modificações nas relações de gênero e mudanças na concepção da criança pequena.

As modificações nas relações de gênero dizem respeito à liberação da mulher, 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 com outras instituições.

Moraes (1994) esclarece:

"...As sociedades contemporâneas vivem uma crise das funções masculinas e femininas dadas as incompatibilidades entre vida familiar tradicional (marido provedor, mulher dona de casa em tempo integral) e a crescente profissionalização feminina. Os efeitos dessa crise, por sua vez aparecem na progressiva diminuição do tamanho da família e na redefinição dos estilos de vida. No Brasil também o processo de intensa urbanização das últimas décadas e as conquistas democráticas obtidas no campo dos direitos individuais constituem outros fatores que impulsionaram as profundas transformações ocorridas nas relações familiares" (p. 24).

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (1987) acrescenta:

"...torna-se instigante pensar a creche como contexto de desenvolvimento para a criança pequena, desde que, cada vez mais mulheres de diferentes classes sociais estão assumindo trabalho e outras atividades fora de casa como o estudo, a participação na comunidade e necessitando de ajuda no cuidado da educação de seus filhos" (p.1).

Além desse movimento, há também um processo de mudança por parte da sociedade em relação à concepção da criança pequena. Nesse sentido, Rosemberg (1995) esclarece:

"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..." (p.170).

Isso quer dizer que, além do que era oferecido no ambiente familiar, começou a surgir uma preocupação em relação ao cuidado e educação das crianças pequenas.

Dessa maneira, Barreto (1995) resume muito bem os motivos dessa expansão:

"...destacam-se a participação da mulher no mercado de trabalho, exigindo seu afastamento dos afazeres domésticos e do cuidado dos filhos, bem como o reconhecimento, pela sociedade, da importância das experiências da infância para o desenvolvimento do indivíduo – demonstrada amplamente pelas pesquisas científicas e do direito da criança à educação em seus primeiros anos de vida" (p.8).

Portanto, foi a partir desses fatores que a conquista desses espaços foi se concretizando, conquista que não foi fácil, como apontamos. De fato, houve muita luta, manifestações e reivindicações por parte dos movimentos populares e feministas.

Kishimoto (1988) mostra em suas pesquisas que as instituições criadas no final do século XIX possuíam uma clara divisão: as creches foram destinadas ao cuidado e educação das crianças pobres, enquanto as pré-escolas foram preparadas para as crianças ricas.

Além da clientela ser diferenciada nestas instituições, o trabalho que era desenvolvido com as crianças também o era. Assim, a educação era diferenciada. A pré-escola desenvolvia um trabalho mais sistemático, ou seja, já havia uma certa preocupação e intenção com questões pedagógicas, enquanto que a creche se preocupava em guardar e cuidar as crianças enquanto a mãe trabalhava.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), essa prática destinada às crianças pobres apontada em muitos estudos como meramente assistencialista, acaba reduzindo a história da Educação Infantil à uma sucessão de fatos, como se a história fosse uma evolução linear. Assim, numa primeira fase, a Educação Infantil teria tido uma função médica, depois assistencial e hoje, educacional.

Para o historiador, isso não é verdade, a Educação Infantil sempre foi assistencial e educacional. Ele mostra que a assistência se caracteriza como um tipo de educação e vai mais além, aponta que a educação assistencialista foi pensada como uma prática intencional para atender essa clientela. Assim, a assistência é uma forma de educação.

“O que cabe avaliar e analisar é que, 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” (p.182).

Dessa maneira, não podemos acreditar que uma proposta que tenha o objetivo de cuidar e assistir a criança, não a esteja educando, pelo contrário, estará educando-a *“de uma determinada maneira: disciplinando-a para o tempo e o ritmo do capital” (Faria, 1993).*

A partir disso, percebemos que a Educação Infantil, desde o seu aparecimento, já apresentava elementos de seleção entre crianças de diferentes classes sociais.

Além disso, por volta da década de 70, chega ao Brasil uma tendência para o cuidado e educação das crianças pequenas, que foi denominada educação compensatória. Esta proposta estava fundamentada na idéia de que a pré-escola deveria suprir as “carências” e as “deficiências” das crianças provenientes das classes populares, tendo sido apoiada pelos órgãos públicos como a solução para “todos os males educacionais” (Abramovay e Kramer, 1991).

A educação compensatória tinha como pressuposto a teoria da privação cultural, uma abordagem que apontava que as crianças das classes populares possuíam “deficiências” e portanto era necessário compensá-las através de uma intervenção precoce. Segundo Kramer (1982):

“(...) as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolas, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório” (p.25).

O discurso oficial acabou promovendo e incentivando a implantação de programas pré-escolares compensatórios, passando a idéia de que a educação pré-escolar poderia resolver os problemas da educação. Naquele momento o MEC contribuiu para reforçar essa

visão. No artigo de Abramovay e Kramer (1991) há uma citação de um parecer do MEC a esse respeito:

“...as crianças passam pela escola, mas não são por ela influenciadas, a não ser por uma parca alfabetização e algumas informações desconexas. Não raro, apresentam-se destituídas das noções de lateralidade, de alto e baixo, sem coordenação motora, sem vocabulário, sem comunicação e sem sociabilidade. Isto obriga que as escolas, quando bem orientadas, o que ocorre em proporção aquém do desejável, percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de compensar em parte essas carências com a ministração de atividades preparatórias da alfabetização. É claro que o sucesso de tal procedimento deixa via de regra muito a desejar, dada a irreversibilidade de certas deficiências já instaladas na criança. É, pois, como terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades que se coloca a necessidade do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil” (Legislação e normas de educação pré-escolar, MEC, 1979, p. 24 e 25).

Jobim e Souza (1991a) também aponta que os discursos oficiais sempre reforçaram essa concepção:

“Nos discursos oficiais, a educação pré-escolar surge como uma alternativa que irá resolver não só o problema da evasão e da repetência na 1ª série do ensino de 1º grau, como também de muitos outros relacionados às disparidades sócio-econômicas, culturais, existentes no país(...) uma pré-escola que tenha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança pobre desloca injustamente para ela a responsabilidade de uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social” (p.14).

Ainda, a mesma autora acrescenta que a educação compensatória já tinha sido considerada uma proposta fracassada em outros países e tinha recebido muitas críticas; entretanto, chegou ao Brasil com muita força e acabou influenciando a organização do trabalho na Educação Infantil (Jobim e Souza, 1991b).

Wajskop (1990) na sua dissertação de mestrado constatou a influência da educação compensatória na Educação Infantil, pois ao investigar o espaço do jogo numa pré-escola pública na cidade de São Paulo, encontrou uma realidade onde as crianças não tinham tempo e oportunidade para brincar, pois desde cedo eram preparadas para ingressar na 1ª série do Ensino Fundamental, através de uma proposta de trabalho repetitiva e que se restringia a atividades e exercícios gráficos, mecânicos e preparatórios, com conteúdos da escola. Nas suas palavras:

“A partir da introdução das teorias da privação cultural no país (Patto, 1984), as classes de educação pré-escolar nas redes públicas de 1º grau, principalmente aquelas geridas pelo Estado, passaram a desenvolver atividades curriculares compensatórias a suposto “déficitis” lingüísticos, cognitivos, afetivos e alimentares infantis, atribuindo o fracasso escolar às diferenças individuais e familiares. É por isso que nos currículos pré-escolares, e, principalmente a partir da década de 70, faz parte das atividades o desenvolvimento de hábitos e atitudes nas crianças tanto do ponto de vista cultural como afetivo e alimentar” (p.38).

Portanto, percebemos que essa proposta veiculada na década de 70, estava presente nos anos 90 como foi demonstrada pela pesquisadora. E hoje, ela sobrevive? Quais são as propostas para a Educação Infantil? Quais as funções que ela deve cumprir? Será que deve ser preparatória? O que dizem os órgãos oficiais? Será que o cuidado e a educação das crianças pequenas ainda é visto como um momento que deverá solucionar os problemas escolares do Ensino Fundamental?

Recentemente fomos surpreendidos com um documento do MEC apresentando orientações para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. É elaborado o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI,1998), sendo o 1º documento curricular nacional para essa faixa etária.

Apesar do MEC apontar (volume 1, p.14) que o referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória e que cabe às instituições e às pessoas envolvidas com a educação das crianças pequenas sua incorporação ou não, acreditamos que isso não é bem assim; uma proposta do MEC pode influenciar e até mesmo, determinar o trabalho em muitas instituições, já que tem muita força e poder. Sobre esse fato, Kuhlmann Jr. (1999), ao fazer uma análise do referencial, aponta também essa questão. Compartilhamos sua opinião quando diz:

“(...) Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional, mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seu interesse políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna homogênea, como se fosse única” (p.52).

Dessa maneira perguntamos: Será que a proposta é aberta e flexível?

Analisando a estrutura do referencial, verificamos que foi organizada da seguinte maneira: é dividido em três volumes, o 1º é introdutório, o 2º foi denominado Formação Pessoal e Social e o 3º, Conhecimento do Mundo, sendo este último, dividido em eixos de trabalho: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Em primeiro lugar, acreditamos que esses eixos revelam uma limitação, na medida em que o trabalho fica restrito ao cumprimento dessas áreas. Além disso, o conhecimento

foi dividido e fragmentado como ocorre na escola, já que esses eixos na verdade, representam as famosas disciplinas do Ensino Fundamental. Ter uma nomenclatura diferente não significa nada, pois ao analisarmos esses eixos, verificamos que eles não se diferem da estrutura disciplinar, tão criticada e mantida até hoje nas nossas escolas.

Esses eixos são organizados da seguinte maneira: objetivos, conteúdos, orientações gerais para o professor e observação, registro e avaliação formativa. Assim, identificamos que a proposta está longe de ser aberta e flexível, pelo contrário é fechada e restrita.

Compartilhando com a nossa visão a respeito do referencial, estabelecemos um diálogo com Cerisara (1999), a qual organizou um artigo onde discute a versão preliminar do RCNEI, trazendo a análise de vários pareceristas sobre o documento. Ao discutir as incoerências e ambigüidades da proposta, a autora mostra através de alguns pareceres que o texto, muitas vezes, afirma algumas idéias. Entretanto, ao longo da estrutura e do conteúdo, estas acabam sendo negadas. Sobre a questão da limitação da estrutura, Cerisara aponta a opinião de um dos pareceres:

“A proposta, mesmo se dizendo aberta e flexível, acaba por enfraquecer a diversidade, empobrecer a cultura, minimizar a educação (...) Ele se diz flexível, mas não é. Apresenta suposta correspondência linear entre, objetivo, atividade, conteúdo e avaliação, que fica distante da prática (Parecer 17), (p.38)”.

Em segundo lugar, essa organização de trabalho para o cuidado e educação das crianças pequenas acaba antecipando o modelo escolar, o ensino, sendo uma proposta escolarizante. Sobre esse fato, Cerisara (1999) traz a seguinte observação que foi apontada por 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” (p.28).

Esse modelo de escola já criticado para a educação das crianças maiores é trazido para a educação das crianças pequenas, o que é uma catástrofe, pois sabemos que ao ingressarem no Ensino Fundamental, elas deixam de ser crianças e viram alunos. Essa proposta é trazida para a Educação Infantil como se fosse viável também para essa faixa etária e, com isso, esquecem-se as necessidades, curiosidades e interesses que são próprios de cada fase.

Essa organização de trabalho acaba se reduzindo à transmissão de conteúdos escolares e na avaliação dos mesmos para se verificar os resultados. Destacando a questão da avaliação, verificamos que ela se faz presente em todo o referencial, é colocada no âmbito de experiência, volume 2 e 3, e nesse último, ela se apresenta ao final de cada eixo de trabalho. O único aspecto que difere entre a versão preliminar e a final é a nomenclatura, pois na 1ª, ela foi colocada como critérios de avaliação; na 2ª, como observação, registro e avaliação formativa. Além disso, cabe ressaltar que a avaliação é colocada no documento a partir da faixa etária da criança, ou seja, há a seguinte divisão: 0 a 3 e 4 a 6, sendo listados critérios de avaliação que deverão ser contemplados em cada uma dessas faixas etárias. Na versão preliminar essa divisão é mais explícita e pode ser vista nos seguintes eixos de trabalho: música, matemática, linguagem oral, e linguagem escrita, enquanto que, na última versão, ela também aparece, mas de uma outra forma: Por exemplo:

No eixo de trabalho com a matemática encontramos a seguinte referência em relação à avaliação:

“São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem matemática realizada pelas crianças de zero a três anos o contato com os números e a exploração do espaço. (...) A partir dos quatro e até sei anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades na instituição de educação infantil de vivenciar experiências envolvendo aprendizagens matemáticas, pode-se esperar que as crianças utilizem conhecimentos da contagem oral, registrem quantidades de forma convencional ou não convencional e comuniquem posições relativas à localização de pessoas e objetos” (RCNEI, 1998, p.238).

Esse tipo de orientação está presente nos demais eixos de trabalho. Dessa maneira, perguntamos: Se a criança não conseguir atingir tais critérios estabelecidos dentro da faixa etária e do tempo estabelecido, como será avaliada? Como será vista pelos educadores? Será rotulada como tendo problemas de aprendizagem? Será deficiente? Que tipo de imagem essa criança terá que carregar?

No momento em que estabelecemos critérios de “excelência” e um padrão de criança, estamos contemplando e respeitando as diferenças? Será que todas as crianças são iguais e crescem no mesmo ritmo?

Sobre essa questão, Cerisara (1999) traz a seguinte contribuição dos pareceristas:

“(...) a avaliação: segundo eles, da forma como está proposta, incorre na perpetuação de práticas de retenção na pré-escola, discriminatórias e excludentes para as crianças pequenas em geral e para as maiores de seis em especial” (p.34).

A avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança e não sua exclusão, e isso não deve se restringir à educação das crianças pequenas, mas deve ser válida para todos os níveis escolares.

Ainda, não queremos esse modelo de educação para as nossas crianças, por trazer várias consequências para a formação humana: ele reduz o processo de construção de conhecimentos à memorização de conteúdos escolares e fragmentados e separa a cabeça e o corpo do indivíduo, valorizando apenas o cognitivo e desvalorizando o corpo. É importante ressaltar que, na nossa sociedade, a concepção de cognitivo é reduzida à aquisição de alguns conhecimentos e habilidades. Entendemos que esse conceito é mais amplo e que abrange outras dimensões humanas, como: o lúdico, o jogo, a brincadeira, a fantasia, a criatividade, o sonho, o movimento, etc. No entanto, não são valorizadas tanto na sociedade, quanto nos espaços educativos.

Assim, ao colocar o ensino como a proposta para o cuidado e educação das crianças pequenas, acaba reduzindo a experiência, a vivência e a autonomia da mesmas, já que não há espaço para essas manifestações, pois o tempo se reduz à aprendizagem dos eixos de trabalho. Assim, estamos respeitando a infância ou não? Sobre esse fato, Cerisara (1999) aponta que as observações feitas nos pareceres colocam que o referencial da maneira como foi organizado, “fere a criança como sujeito de direitos”.

“Ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCNEI apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão” (Parecer 19, p.29).

Uma proposta de educação que valoriza o domínio de conteúdos escolares, o desenvolvimento de capacidades e habilidades e não reconhece as outras dimensões do ser humano, acaba se reduzindo a um modelo escolarizante que antecipa a organização do trabalho da escola. Quando se trata da criança pequena isso é mais grave, já que nesse momento de sua vida, ela deveria ter o direito ao lúdico, à brincadeira, ao jogo, à fantasia,

enfim, a diversas experiências que fazem parte dessa faixa etária. No período da infância o trabalho da criança deve ser a brincadeira e não a memorização de conteúdos escolares.

Se por um lado, o lúdico e a brincadeira são colocados no referencial, o que significa um avanço, por outro, têm um enfoque escolarizante, ou seja, o ato de brincar fica restrito ao desenvolvimento de capacidades e objetivos didáticos. É a “didatização do lúdico” (expressão criada pela Wajskop, 1990, em sua Dissertação de Mestrado).

Há uma fragmentação e uma separação entre aprender e brincar, como se a brincadeira não fosse um momento em que ocorresse aprendizagem. Parece que a brincadeira fica colocada em segundo plano e só é valorizada se existe um objetivo escolar embutido nela. Assim, acaba virando um meio ou um instrumento utilizado para desenvolver habilidades e trabalhar conteúdos. A brincadeira não é vista como um direito da criança, não é valorizada no sentido de proporcionar a ela a vivência de diversas experiências e trocas, o imprevisível, a produção de conhecimentos e da cultura infantil, a autonomia, o prazer, a felicidade. Enfim, diversos motivos que não são mencionados e valorizados no Referencial.

Dessa maneira, essa proposta do MEC está caminhando num sentido contrário à valorização e respeito à infância, já que os direitos das crianças não estão sendo contemplados plenamente, mas o que se percebe é uma antecipação do modelo escolar,

“...sendo assim, (o documento) não colabora para a formação de sua cidadania nem para seu direito de ser feliz, tornando-as apenas alunos abstratos sem garantir-lhes o direito à infância na sua plenitude, podendo viver todas as dimensões humanas antes de serem fragmentadas, podendo brincar, conhecer e fazer história sem deixar de ser criança e de fato e não no discurso (como ocorre no documento), enquanto criança concreta (pobre, rica, portadora de necessidades especiais, branca, negra, indígena, menino, menina, migrante, estrangeira, brasileira, rural, urbana, litorânea, etc, etc,) ser educada e cuidada como ser único, capaz, completo e indivisível”, Parecer 2 (Cerisara, 1999, p.30).

Assim perguntamos: Será que o discurso da década de 70 ainda está vivo? Será que não está implícito no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil? Em que se difere o discurso da educação compensatória e o discurso colocado no Referencial?

A ênfase ao trabalho na proposta compensatória era o conteúdo escolar, o treino de exercícios e habilidades preparatórias para as crianças ingressarem na escola regular, enfim, era para suprir suas “carências”. Isso não está presente na proposta do MEC?

Já que ela também enfatiza e prioriza os conteúdos e incorpora o modelo da escola, não colocando a criança como referência, mas o ensino, percebemos que o modelo da década de 70 vem influenciando até hoje as propostas de educação. Hoje, mais de 20 anos, depois, temos como proposta para a educação das crianças pequenas o mesmo discurso. Enquanto na década de 70 era declarado que a educação compensatória deveria suprir as “deficiências” das crianças das classes populares, hoje isso é dito de outra maneira.

O RCNEI representa uma proposta nova na área, na medida em que é o primeiro documento curricular nacional para essa faixa etária; por outro lado, é antiga, por trazer novamente para a Educação Infantil a ênfase nos conteúdos, na alfabetização, na escolarização. Até hoje, o ideário veiculado sobre a educação das crianças pequenas, além de colocá-las como a solução para prevenir o fracasso escolar no Ensino Fundamental, aponta que ela pode ajudar a melhorar os problemas sociais. Kramer (1982) esclarece:

“(...) considera-se a educação como a promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos” (p.29).

Assim, percebemos que há muitas expectativas por parte da sociedade em relação à educação pré-escolar, como se esse momento pudesse garantir o sucesso das crianças na escola e na vida.

Jobim e Souza (1991a) indica alguns fatores que contribuíram para que a pré-escola fosse vista dessa maneira. Nas suas palavras:

“No Brasil, a migração em direção às grandes cidades industrializadas, as precárias condições de vida a que as famílias de baixa renda estão submetidas e a crise do sistema educacional, que não consegue cumprir a sua função de escolarizar as crianças na época adequada, são alguns dos fatores que influenciam diretamente o modo como a sociedade desenvolve expectativas em relação às funções que a pré-escola deve desempenhar” (p.13,14).

Esse discurso, forte naquele momento, continua presente, e é cada vez mais divulgado. Parece que a educação ainda é colocada como o veículo que irá acabar com os problemas sociais e mudar a sociedade.

Além desses fatores, acrescentamos mais um: os valores do sistema capitalista e mais recentemente da política neoliberal, os quais valorizam o sujeito individual, colocando-o como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso na sociedade. Sobre

essa questão, Freitas (1995) faz uma colocação muito interessante que resume bem o que queremos apontar:

“(...) A mensagem passada é “estudar para ser alguém”, o que implica o seu oposto: se você não estudar, não progride na hierarquia social. Logo a culpa é toda do aluno. Passa-se a idéia, portanto, de que a posição social está dada pelo fato de o aluno estudar ou não e oculta-se o real motivo - sua forma de participação na organização do trabalho capitalista, ou seja, sua posição de filho de trabalhador” (p.26).

Essa nova dinâmica social baseia-se na formação de um sistema econômico livre, onde o Estado não se responsabiliza e se retira do cumprimento de seus compromissos sociais, transferindo essa responsabilidade para o indivíduo, visando à redução dos gastos com o serviço público (Estado Mínimo). Dessa forma, os direitos sociais são transformados em mercadorias a serem consumidas por quem pode pagar por elas. Tal transformação baseia-se principalmente na lógica de mercado, onde todas as pessoas são transformadas em clientes e todas as coisas, inclusive as pessoas, em mercadorias. Portanto, os direitos sociais são assegurados pela ação pessoal de cada indivíduo, excluindo os que não possuem capital suficiente para se integrar nessa nova ordem.

Não se questionam as políticas que são implementadas e muito menos o sistema no qual vivemos, que é visto como o único possível. Nesse sentido, inverte-se o foco da discussão, pois colocando o sujeito nessa posição, o Estado acaba se desobrigando de cumprir seu papel, seus deveres e suas responsabilidades, estimulando cada vez mais o individualismo, a competição e a desigualdade social.

Dentro desse contexto, assistimos a uma divulgação muito grande dos meios de comunicação exaltando e valorizando a educação, como se ela fosse a “tábua de salvação” para se garantir sucesso e um bem estar social satisfatório, além de favorecer o crescimento do país. Kramer (1982) discute essa questão e aponta:

“Supor que os problemas econômicos podem ser superados sem modificação nas relações de produção existentes, ou seja, sem mudanças na infra-estrutura econômica, reflete uma concepção idealista e liberal do mundo. Significa, ainda, que a sociedade de classes não é vista enquanto tal. É falsa a crença na educação, na escola ou na pré-escola, como motores da revolução social, porque esta acontece quando são transformadas as relações de produção existentes, e o papel da educação (no caso, também da educação pré-escolar) pode ser o de contribuir para manter ou mudar uma dada realidade social em função de sua conjuntura política e econômica, não o de ser responsável pela transformação dessa conjuntura” (p.31).

Seria ingenuidade acreditarmos que a educação tem o poder de acabar com as disparidades sociais, econômicas e culturais presentes na nossa sociedade, no entanto, esse

ideário, cada vez mais veiculado, acaba sendo incorporado pela sociedade, influenciando a postura e a maneira de pensar a educação das crianças, levando os pais a buscarem uma educação que proporcione aos filhos, o mais rápido possível, elementos para que possam estar preparados e terem condições de competirem futuramente no mercado de trabalho e alcançarem uma posição desejável.

A partir desses vários fatores, em nome de um futuro melhor para as nossas crianças, a pré-escola acaba antecipando a escolarização e assumindo uma postura que, acredita-se ser a mais adequada para as nossas crianças, que viram alunos e acabam assumindo responsabilidades que não são próprias para sua idade

Dessa maneira, verificamos que o conteúdo não mudou, apenas a linguagem é outra: Enquanto que na educação compensatória era mais explícita, no referencial, é colocada de outra forma, porém, no fundo a mensagem é a mesma: há um modelo de criança almejado que dever ser seguido e alcançado no tempo e ritmo que é determinado. Assim, o respeito à diversidade, às diferenças, que é colocado várias vezes, não passa de um mero discurso, pois analisando todo o documento, verificamos que a proposta se contradiz.

Acreditamos que não é justo transferir responsabilidades e objetivos para a pré-escola que não lhe cabem, como por exemplo, suprir as falhas do Ensino Fundamental ou de objetivos mais amplos, gerais e de ordem social, pois ela possui sua própria natureza e especificidade na realização do seu trabalho.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

1. CAMPINAS E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

A preocupação da cidade de Campinas com o cuidado e a educação das crianças pequenas (0 a 6 anos) vem desde a década de 40 quando foi inaugurado o 1º parque infantil.

Tomamos os estudos de Ferreira (1996) e Tonolli (1996) como referências para conhecermos um pouco a trajetória da Educação Infantil em Campinas, por traçarem um histórico sobre a temática em questão.

A partir desses estudos, verificamos que a 1ª experiência da rede de Campinas em relação ao cuidado e educação das crianças pequenas foi a criação dos Parques Infantis, um espaço que atendia crianças de 4 a 12 anos e era vinculado ao Serviço de Assistência Sócio-Educacional.

Sua proposta de trabalho, segundo Tonolli (1996) foi influenciada pelas experiências de Mário de Andrade com os Parques Infantis da cidade de São Paulo que,

"(...) recusavam-se, assim, em copiar modelos pré-estabelecidos, como o escolar, ou mesmo servir como um preparatório para este. Ao contrário, tinha uma postura crítica à pedagogia tradicional e pretendia oferecer o que julgava deficitário no ambiente escolar: lugar e tempo para brincar. Era, antes de tudo, uma oportunidade de ser criança, mas de uma forma plena e em sintonia com uma cultura própria e nacional" (p.38).

Segundo a mesma autora, os Parques Infantis de Campinas acabaram atraindo muitos visitantes, devido ao trabalho que realizavam e ainda, servindo de modelo para a implantação dessa experiência em outras cidades da região.

Analisando estes materiais percebemos que os Parques Infantis faziam um trabalho muito interessante e significativo para a criança; nesse espaço, ela tinha oportunidade e tempo para brincar, esse direito era respeitado e garantido, permitindo que a criança fosse criança e que desfrutasse plenamente esse momento.

Apesar do trabalho que era realizado, no dia 10/11/1981, os Parques Infantis deixaram de existir e deram lugar às EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), a partir da lei nº 5.157. O artigo 1º afirma:

" Os estabelecimentos Municipais de ensino, atualmente denominados "Parque Infantil" passam a denominar-se "Escola Municipal de Educação Infantil" (Ferreira, 1996, p. 61).

A partir desse momento surgem as EMEIs que passam a atender crianças de 4 a 6 anos. Esta estrutura está presente até hoje na Rede Municipal de Campinas.

Além dessa experiência, gostaríamos de destacar que, na década de 70, Campinas cria 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. Apesar de ser uma experiência de cuidado e educação das crianças pequenas, não vamos analisar esse segmento, uma vez que, este trabalho destacará apenas a educação das crianças de 6 anos em EMEIs. No entanto, fica registrado que a Rede Municipal há muito tempo vem se preocupando com o cuidado e a educação das crianças pequenas.

Hoje, a Rede Municipal de Campinas, no que se refere à Educação Infantil, possui 151 Unidades de Educação Infantil, estando estas divididas em 57 CEMEIs e 94 EMEIs (Currículo em Construção, 1998, p. 17).

Cada vez mais, percebemos que a responsabilidade em relação à Educação Infantil está sendo transferida para os Municípios. Sobre isso, o documento do MEC, Educação Infantil no Brasil: Situação Atual, aponta os seguintes dados:

"Em todas as regiões, à exceção do Centro-Oeste, verifica-se a predominância do atendimento em estabelecimentos municipais(...) Esse predomínio do atendimento pré-escolar pelos Municípios é uma tentativa que vem se acentuando e que é fortalecida na Constituição de 1988" (1994, p.12).

A partir da mudança na estrutura da Educação Infantil em Campinas, verificam-se muitas tentativas da Rede no sentido de promover atividades na área da Educação, como: Seminários, Fóruns de Debates, Congressos, Elaboração de Documentos, Discussão de propostas para a educação, até que, em 1997, inicia-se um processo de construção e elaboração de uma proposta de trabalho para a Educação Infantil, visando atender todas as instituições. Cria-se uma comissão composta por profissionais da própria Rede, eleitos por seus pares e, a partir disso, é elaborado um questionário enviado às Unidades visando ao seguinte objetivo:

"(...) coletar dados e definir o quê, para quê e para quem se destina a Educação Infantil no Município de Campinas, visando redirecionar a linha norteadora que permeava o trabalho desenvolvido nas Unidades Sócio-Educacionais" (Currículo em Construção, 1998, p.23).

Com o retorno das Unidades a Comissão fez um trabalho de tabulação dos dados e elaborou um texto preliminar que se chamou "Currículo em Construção", sendo depois devolvido às instituições, em 1998, para leitura e discussão do material. Após esse momento, estas emitiram pareceres que foram novamente incorporados à elaboração do documento. A partir disso, foi publicada a versão final do Currículo e distribuída para toda a Rede. Em 1999, a proposta é que o documento seja lido e discutido entre os professores e que seja um material para orientar a prática nas creches e pré-escolas.

A tentativa de pensar e elaborar uma Proposta de trabalho para a Educação Infantil é um fato muito importante e um marco na história da nossa cidade. Como o próprio nome diz, é um currículo que está em construção, portanto, não está pronto e acabado; pelo contrário, deve ser um material para ser analisado, discutido e aprimorado constantemente.

Apesar desse esforço e da realização de uma proposta para a educação das crianças pequenas, as Escolas Municipais da Rede de Campinas e os profissionais viveram um período de muita tensão e preocupação no ano de 1999. Durante esse momento, pudemos acompanhar de perto a situação vivida pelas professoras na EMEI.

Não apenas os profissionais da Educação, mas todos os trabalhadores do serviço público Municipal em geral, passaram por uma crise muito intensa, em vários momentos: os trabalhadores sofreram ameaças de demissões e de cortes de benefícios e direitos que foram conquistados pela categoria e que poderiam desaparecer de um dia para o outro.

Entretanto, as mudanças que foram sendo introduzidas não foram aceitas pacificamente pelos trabalhadores, ao contrário, eles se manifestaram e reivindicaram seus direitos. As decisões e a política que a atual Prefeitura vinha adotando estava atingindo diversos setores, entre eles, o setor da saúde, da educação, do transporte coletivo. Nesse período ocorreram greves e o movimento acabou crescendo, incorporando várias categorias de trabalhadores. Na área da educação houve o fechamento de muitas instituições tanto de Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental.

Em meados do mês de junho, a EMEI também aderiu ao movimento, primeiro foram as professoras do período da manhã que entraram em greve, e depois de uma semana, as do período da tarde. A professora M acompanhou as colegas de seu período que no total ficaram 10 dias afastadas das atividades.

No período que acompanhamos a EMEI, os trabalhadores perderam o subsídio no plano de saúde, e tiveram constantes atrasos e parcelamentos de salário. No entanto, conseguiram diversos ganhos, como, por exemplo, evitar demissões e barrar projetos que poderiam afetar suas carreiras.

De acordo com informações da reportagem “Recordar é viver...”, do Jornal do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (1999), as jornalistas Braga e Medeiros, ao fazerem uma retrospectiva do movimento, apontaram que a luta dos trabalhadores tivera início em janeiro de 1999 sendo encerrada em novembro, com o fim da última greve. Mostram, além disso que durante o ano haviam ocorrido 5 greves, totalizando 54 dias de luta e combate às propostas da Prefeitura.

Além desse “caos”, no início de setembro, o lanche das crianças já chegara a ser suspenso alguns dias por falta de pagamento da Prefeitura às empresas terceirizadas que fornecem a merenda. Segundo reportagem do Jornal EPTV Campinas, a empresa fornecia lanche para 80 unidades que haviam sido prejudicadas. Muitas suspenderam as atividades na hora do recreio e outras solicitaram às crianças que trouxessem lanche de casa.

Isso sem mencionar o enxugamento de recursos para a compra de materiais e manutenção dos prédios. É evidente que a falta ou a demora de verbas para a educação não é algo novo e recente na nossa história, no entanto, nesse momento, a situação se agrava e a escassez é ainda maior. É uma situação bastante insegura e que atinge os profissionais, as crianças e a comunidade em geral.

Essa situação não se restringe à cidade de Campinas, mas atinge todo o país. Estamos vivendo um momento de muitas mudanças, as quais estão ancoradas numa política maior, na política neoliberal, que visa à redução com gastos públicos, através de demissões, de redução salarial e de cortes de benefícios e direitos conquistados pelos trabalhadores, agravando a desigualdade social. Essa política vem sendo adotada por muitos países, portanto, é um movimento grande que não se restringe apenas a nossa realidade.

2. O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A CHEGADA À EMEI

Na busca de alcançarmos nossos objetivos, definimos que a pesquisa deveria ser realizada em uma pré-escola pública e municipal, uma vez que a educação das crianças de 0 a 6 anos se encontra praticamente sob a responsabilidade dos Municípios e não dos Estados. De acordo com a Constituição de 1988, Seção I da Educação, Artigo 211, parágrafo 2º: *"Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e pré-escolar"* (p. 38). Dessa maneira, verificamos que pelo menos na cidade de Campinas, as pré-escolas estão sob a responsabilidade do Município.

Além disso, fizemos a opção por conhecer apenas o trabalho que era realizado em pré-escolas, mais precisamente no pré, ou seja, em salas com crianças de 6 anos, pois, por ser esta a última etapa da Educação Infantil, já que a criança ingressará posteriormente no Ensino Fundamental, acreditamos que a avaliação poderia ser mais evidente nesse momento. Ainda, vários estudos têm mencionado a existência de um número significativo de crianças com mais de 6 anos freqüentando salas de pré-escola, um dado que nos leva a pensar que o pré poderia estar incorporando os instrumentos de avaliação escolar do Ensino Fundamental.

Diante dessas definições, nosso primeiro passo se deu no sentido de verificarmos quais eram as pré-escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas e onde se localizavam. Estabelecemos contato com algumas ainda no final de 1998 para que pudessemos encontrar e definir a pré-escola que seria pesquisada.

Tivemos acesso a uma lista com várias instituições na área de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Campinas através da Secretaria de Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, na qual constava um total de 151 instituições, sendo que 57 eram CEMEIS (instituições que cuidam e educam crianças de 0 a 3 anos) e 94 eram EMEIS (crianças de 4 a 6 anos)².

² Embora haja essa divisão, existem CEMEIS na Rede Municipal de Campinas que cuidam e educam crianças de 0 a 6 anos.

A partir desse amplo universo (94) era necessário estabelecer critérios para a identificação da EMEI. O principal seria uma boa receptividade por parte dos profissionais, pois uma relação positiva entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é fundamental para o andamento do trabalho. Assim, a partir de outubro de 1998, iniciamos os contatos com algumas instituições.

Diante dessa quantidade, optamos por fazer nosso primeiro contato com a EMEI que está localizada dentro da UNICAMP por vários motivos: pela localização e o fácil acesso à pesquisadora e por estar dentro da Universidade e ter pouco vínculo com a Faculdade de Educação, o que seria muito positivo para ambas as partes.

No contato com esta EMEI, fomos recebidos pela vice-diretora, que foi muito receptiva. Pudemos conhecer todos os espaços da instituição e conversar sobre a realização da pesquisa. Ela se mostrou muito aberta e não se opôs a nossa presença, entretanto, era necessário autorização da diretora, que não se encontrava naquele momento. Apesar disso, a vice-diretora se comprometeu a nos dar um retorno.

Enquanto aguardávamos esse retorno, fazendo um curso de Educação Infantil na Faculdade de Educação da UNICAMP, conhecemos uma vice-diretora que trabalhava em uma EMEI da rede. Ainda encontramos uma colega que trabalhava na rede como professora. Nesse encontro, aproveitamos a ocasião e falamos sobre o trabalho, mostrando interesse em conhecer as instituições nas quais trabalhavam. Elas foram muito receptivas e se dispuseram a abrir espaço para esse contato. Enquanto aguardávamos uma resposta da EMEI da UNICAMP, conhecemos as outras instituições.

Assim, a segunda unidade visitada foi um CEMEI localizado num bairro da periferia de Campinas. Nesta instituição, a maioria das mães eram empregadas domésticas, segundo informações dos funcionários do CEMEI. Apesar de ser um CEMEI, havia salas de pré-escola. Nesse contato, conversamos com a diretora e pudemos acompanhar um dia de trabalho em uma sala de pré com crianças de 6 anos.

Nesse primeiro contato pudemos perceber e identificar a presença e a força de instrumentos de avaliação escolar, tanto em relação à realização das tarefas, quanto em relação às atitudes e comportamentos das crianças.

Apesar disso, essa instituição é um CEMEI, e nesse caso, possui uma rotina muito voltada aos cuidados com alimentação, higiene e saúde das crianças menores (0 a 3 anos)

por ficarem em período integral, o que poderia influenciar a organização de trabalho com as crianças maiores.

Entretanto, a visita foi muito positiva: a diretora se dispôs a abrir suas portas para outros contatos. Porém, não quisemos antecipar qualquer decisão antes de conhecermos a outra instituição.

A terceira instituição visitada foi uma EMEI que também se localizava num bairro de periferia, trabalhando com crianças de 4 a 6 anos. Nesse encontro, pudemos conhecer toda a EMEI, fomos apresentados a algumas professoras, além de conversarmos com a diretora e sua vice. O contato foi muito positivo, a diretora foi receptiva, na medida em que deu muita liberdade e demonstrou que a instituição sempre estaria aberta para receber outras pessoas.

Terminadas as visitas e o contato com as três instituições, o passo seguinte seria escolher a EMEI que pudesse ser a mais adequada para desenvolvermos a pesquisa, no sentido de responder às questões que foram levantadas, e desse modo, alcançarmos o objetivo ao qual nos propusemos.

Partindo dos nossos objetivos, fizemos a opção pela terceira instituição porque reunia as principais características que tínhamos almejado, ou seja, trabalhava apenas com crianças pré-escolares, estava localizada na periferia, atendia crianças das camadas populares, era uma unidade grande e havia 7 turmas de pré, o que nos parecia ser uma boa oportunidade para o contato com as professoras e a definição de uma sala onde pudéssemos acompanhar o trabalho. Contribuiu também para nossa decisão a abertura e a receptividade por parte da vice-diretora e da diretora. Porém, naquele momento, ainda não pudemos definir uma sala para a realização da pesquisa, pois o quadro de professores sofreria alterações para o ano seguinte, no momento do remanejamento de final de ano.

Descartamos a EMEI da UNICAMP porque não tivemos um retorno por parte da instituição naquele período. Mais tarde, em meados do mês de março de 1999, recebemos um retorno, porém, já havíamos iniciado a pesquisa na outra instituição. Já, no CEMEI, pelo fato de atender crianças de 0 a 3 anos, percebemos que o trabalho da pré-escola era alterado em função da creche; assim as crianças do pré acabavam acompanhando a rotina das crianças menores, o que não seria ideal para o nosso trabalho, pois gostaríamos de conhecer o trabalho do pré de modo pleno, em uma estrutura de pré-escola. Ainda tínhamos

definido que a pesquisa abrangeria esse segmento, já que nossa suspeita era que o pré ao antecipar a educação escolar como modelo de trabalho, poderia estar antecipando também os mecanismos de avaliação escolar.

Definida a EMEI, iniciamos a coleta de dados no início do ano letivo de 1999. As atividades na instituição iniciaram no dia 1º de fevereiro com reuniões de professores para a discussão do planejamento, do Projeto Pedagógico Escolar e do trabalho que seria iniciado naquele ano.

3. A EMEI PESQUISADA

Esta EMEI que faz parte da Rede Pública Municipal de Campinas foi fundada em 1978, e situa-se num bairro da periferia da cidade. O bairro é residencial e de fácil acesso, possui infra-estrutura básica de saneamento (luz, água, esgoto, linha telefônica, asfalto e condução) e urbanização (comércio: supermercado, farmácia, locadora de vídeo, varejão, casa lotérica, oficina, loja, bazar, bar, floricultura, salão de beleza e uma feira-livre).

A EMEI, além de atender à clientela do bairro no qual está localizada, atende os seguintes bairros vizinhos: Jardim Garcia, Vila Presidente Castelo Branco, Jardim Roseira, Jardim Londres, Jardim Paulicéia, Jardim Florence e Jardim Novo Campos Eliseos.

A clientela atendida, segundo o que consta no Projeto Pedagógico Escolar, “*é composta pelas classes sócio-econômicas média-baixa e média*” (p.10). Vivenciando uma pouco a realidade nesta instituição pudemos apreender que as crianças que a freqüentavam eram provenientes das classes populares, cujas famílias eram de trabalhadores que enfrentavam momentos difíceis, como o desemprego. Ainda, a arrecadação da APM estava sendo reduzida, segundo a professora. Na reunião de pais, vários falavam que não estavam conseguindo contribuir. Além disso, havia crianças cujas famílias passavam necessidades básicas e que a APM ajudava com gastos que diziam respeito à criança na instituição, como o uniforme, os materiais, os passeios, que eram pagos através desse recurso.

Em relação a sua estrutura física, a EMEI juntamente com o CEMEI que fica ao lado e no mesmo terreno, ocupam todo o único quarteirão, com 7.924,00 m² de área livre, verde e arborizada; e 2.076,00 m² de área construída. Segundo o Projeto Pedagógico Escolar, esta Unidade Educacional é uma exceção no quadro geral das escolas pertencentes à rede Municipal de Campinas, sendo inclusive considerada no aspecto físico, um modelo.

Na área externa há quatro parques com brinquedos recreativos, um campo para atividades físicas, dois tanques de areia, um galpão amplo e sanitários com chuveiros para as crianças e funcionários. Uma excelente área verde, bem ampla e muito bem cuidada.

A área construída possui três salas de almoxarifado, gabinete dentário (desativado), diretoria, secretaria, sala pedagógica, uma biblioteca (em construção), cozinha, despensa, lavanderia, refeitório com mesas e cadeiras, anfiteatro, dez salas de atividades, sendo uma

na área externa e mais uma sala em construção. As salas são amplas, bem iluminadas e arejadas. A capacidade física é grande, sendo que no ano de 1998, 477 crianças freqüentaram a instituição.

Quanto ao quadro de funcionários, existem 25 professores, sendo que 20 trabalham com uma sala específica, 2 são readaptados para a Secretaria, 2 suplentes que substituem as faltas dos professores e 1 itinerante, que atende crianças com algum tipo de deficiência. A maioria tem formação escolar em nível superior e apenas 4 professoras têm apenas o Magistério do Ensino Médio. O quadro ainda conta com a diretora, a vice, uma orientadora pedagógica. Cabe ressaltar que o quadro de profissionais nas instituições da rede não é fixo, sendo passível de alterações, já que ao final de cada ano letivo todos os funcionários entram numa lista de classificação de pontos e escolhem a instituição que desejam trabalhar seguindo sua vez. Ainda há o pessoal da limpeza, de serviços gerais, da cozinha e um guarda que fica tanto na EMEI, quanto no CEMEI.

A EMEI funcionava nos períodos: manhã (das 8:00 às 12:00 h); tarde (das 12:30 às 16:30 h) e integral até 1998. A partir de 1999, foi extinto apenas o período integral. Na entrevista realizada com a vice-diretora, ela esclarece os motivos:

“Existia uma liminar judicial na qual o juiz pediu o atendimento de 9.000 crianças, então, para que isso fosse possível, para que a Prefeitura não tomasse multa diária, foi necessário extinguir o período integral para dar atendimento para todas as crianças, vamos dizer assim. Não é só aqui, em todas as escolas que atendem de 4 a 6”.

A partir dessa mudança, segundo a vice-diretora, a instituição passa a receber aproximadamente 700 crianças.

Todas as salas funcionam tanto pela manhã quanto à tarde, e estão divididas nos seguintes estágios: maternal (crianças de 4 anos); infantil (crianças de 5 anos) e pré (crianças de 6 anos). O número de salas por período está dividido assim:

PERÍODO	MATERNAL	INFANTIL	PRÉ
MANHA	3	4	3
TARDE	3	3	4

O número de crianças por sala varia de 25 a 32. As turmas do pré são denominadas e divididas da seguinte maneira: período da manhã: pré A, B e C; período da tarde: D, E, F e G.

No período da tarde, às 12:30, abre-se o portão lateral da EMEI, as crianças vão chegando e entrando na sala, onde encontram os colegas e a professora. Algumas chegam a pé, com algum responsável, outras de perua, ônibus ou carro. Todas elas vêm vestidas com o uniforme: camiseta da EMEI, shorts ou calça azul, tênis, uma sacolinha de pano azul pendurada no ombro e uma pasta na mão. Na sacola há uma escova de dente, uma toalhinha, um copo de plástico para fazer a escovação; na pasta há um caderno, como se fosse uma agenda, onde são anotados recados e avisos em geral, colados bilhetes sobre as diversas atividades na EMEI, autorizações para passeios, além do envelope da APM, onde são colocadas as contribuições mensais dos pais (essa contribuição não é obrigatória).

O trabalho na EMEI é dividido a partir dos seguintes momentos:

- Entrada;
- Sala onde as crianças realizam diversas atividades propostas pela professora;
- Atividades extra-sala, como:

Segunda-feira: Parque I

Terça-feira: Sala Pedagógica

Quarta-feira: Educação física - Praça dos Trabalhadores

Quinta-feira: Parque III (areia)

Sexta-feira: Parque II

- Higiene;
- Lanche;
- Escovação;
- Sala;
- Saída.

Além dessa rotina, há outras atividades como: passeios, festas, enfim, programações organizadas pelas professoras. Durante o ano, as crianças foram ao Museu do Bosque de Campinas, ao Zoológico de Americana, assistiram à duas peças de teatro e participaram na semana da criança de várias atividades escolhidas pelas professoras como: gincana, lanche coletivo, pintura, dobradura, etc, e das seguintes festas: carnaval,

dia das mães, da pizza, junina, folclore, ação de graça, de encerramento e a formatura do pré. Algumas festas foram abertas à comunidade.

Há também comemorações de aniversário durante o ano. É uma opção da família e fica sob sua responsabilidade a organização da festa. A comemoração ocorre na sala com os colegas e com a família que quiser participar.

4. O PRIMEIRO CONTATO COM AS PROFESSORAS: DELIMITANDO UM CAMPO PARA A PESQUISA

Nosso primeiro contato com as professoras foi na 1ª reunião de planejamento do ano de 1999, na qual fomos apresentados ao grupo pela vice-diretora. Nesta oportunidade, apresentamos nossa intenção de trabalho.

Nesse momento, reforçamos a apresentação falando sobre a pesquisa e o interesse em conhecer e acompanhar o trabalho em uma sala de pré. Ainda explicamos que a nossa postura em sala seria de observador do trabalho e, nesse sentido, não iríamos participar ou interferir na prática do professor. Colocamos ainda que nossas visitas seriam semanais numa frequência de uma a duas vezes por semana e que utilizaríamos um caderno para fazer registros e anotações.

A partir dessas colocações ficamos abertos para que as professoras fizessem perguntas e tirassem dúvidas a respeito do trabalho. Apesar disso, houve um silêncio geral naquele momento e ninguém se manifestou.

Observamos que as professoras ficaram um pouco intimidadas com a nossa presença e percebemos que algumas nos olhavam e faziam comentários entre elas. Terminada a reunião, não havia uma definição da sala na qual realizaríamos a pesquisa, nem da professora.

No dia seguinte participamos de uma 2ª reunião, na qual, mais uma vez, ninguém se manifestou. Nesse momento, já estávamos ansiosos para ter uma definição. Por isso, questionamos a vice-diretora sobre o que estava ocorrendo e, nesse instante, ela nos tranquilizou dizendo que havia muitas professoras “legais” e que não era para nos preocupar, pois iria conversar com a turma e conseguiria uma sala para a realização da pesquisa.

Acreditamos que seria a maneira mais adequada naquele momento, pois sozinhas e sem a nossa presença, as professoras poderiam ficar mais à vontade para falarem sobre o assunto.

Passado alguns dias, entramos em contato com a EMEI e a vice-diretora nos disse que tinha conseguido uma sala e que a professora era uma pessoa muito boa, apenas

comentou que ela havia dito que se sentia um pouco insegura com a presença de uma pessoa observando seu trabalho. Apesar disso aceitou o desafio.

A partir desse momento, aproximamo-nos da professora, combinamos nossos encontros, falamos sobre o trabalho e conversamos de maneira mais informal.

A conversa foi bastante aberta, pois a professora mostrou ser uma pessoa receptiva, uma profissional envolvida, interessada e preocupada com a qualidade de seu trabalho e com as consequências deste para as crianças

O contato foi muito positivo, pois pudemos nos aproximar e "quebrar o gelo". Ficou combinado que iríamos começar nosso trabalho após o Carnaval, pois, antes desse evento, haveria uma semana de atividades caracterizado como um período de adaptação das crianças à instituição.

Esse foi o processo que nos levou à definição da sala e da professora na realização da pesquisa. A professora será denominada professora M, a turma que trabalha é o pré G e as crianças serão mencionadas a partir das primeiras letras do nome. Tomamos esse cuidado para preservarmos a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Analisando esse momento, gostaríamos de registrar que o contato inicial com as professoras foi um pouco difícil, pois sentimos que havia uma barreira por parte delas em aceitar alguém na sala. Há uma distância grande entre a universidade e a escola, e no momento em que ocorre essa aproximação, há medo, insegurança e resistência. Não esperávamos que essa aproximação fosse difícil para ambas as partes, porque, se de um lado é difícil para o professor, para o pesquisador torna-se também complicado, já que lhe são colocadas algumas barreiras. Entretanto, no decorrer das nossas visitas, percebemos que as professoras foram se acostumando com a nossa presença, pois elas se aproximavam e até conversavam sobre vários assuntos.

Tanto a professora M, quanto as crianças, nos receberam bem. Em relação às crianças, tivemos uma relação muito boa durante todo o período que ficamos na sala. Elas sempre vinham conversar, contar histórias, mostrar o caderno e as atividades que estavam fazendo. No início ficaram curiosas para saber o que nós escrevíamos no diário de campo, pois sempre faziam perguntas e, às vezes, pediam para lermos o que estava escrito. Sentimos que as crianças gostavam quando estávamos na sala, pois sempre perguntavam quando íamos voltar e porque não íamos todos os dias.

Acreditamos que o comportamento da turma não foi alterado devido a nossa presença, pois as crianças faziam o que estavam acostumadas e não se intimidavam.

Quanto à professora M, nossa relação foi muito positiva: fomos bem recebidos, ela nos deixava à vontade e se mostrava aberta, além de estar sempre disposta a ajudar quando era solicitada. Demonstrou isso quando nos deu a entrevista, ficando após o seu horário de trabalho; quando fez um bilhete para os pais, pedindo o retorno dos questionários, enfim, diariamente nos ajudava, fornecendo as datas das reuniões de professores, de pais e dos momentos importantes.

A professora M tem uma experiência de 20 anos na educação. Trabalhou no Ensino Fundamental durante 12 anos (lecionou em escolas do SESI e do Estado) e na Educação Infantil está completando 8 anos. É professora concursada e efetiva na Prefeitura de Campinas, desde que começou a trabalhar nessa EMEI e, está até hoje.

Quanto à sua formação, cursou o Magistério do Ensino Médio, numa escola estadual na cidade de São Carlos. Depois de formada, fez um ano de aperfeiçoamento e um curso de especialização em Educação pré-escolar. Entretanto, quando começou a trabalhar na Educação Infantil, tinha pouca formação específica na área e não tinha experiência com crianças pequenas.

Na entrevista perguntamos à professora como havia sido esse processo de mudança e em que se apoiara para organizar seu trabalho nessa nova área. Ela respondeu:

“(...) eu encontrei muito apoio da OP e das colegas daqui, as colegas foram excelentes, muito legais, um pessoal bastante unido, você conhece, embora muitas saíram, se removeram, foram para vice direção, mas sempre houve muita integração. Fui estudando, pesquisando, conversando com uma, com outra e continuo no pré”.

Podemos verificar que a professora M, quando iniciou seu trabalho na Educação Infantil, tinha bastante experiência com o Ensino Fundamental. Acreditamos que esse é um dado importante, pois a escola tem uma organização de trabalho diferente, ou pelo menos deveria ter, da Educação Infantil. No entanto, isso revela que seu trabalho pode ter sofrido influências dessa organização escolar, já que era essa a sua única referência.

Outro dado interessante é o fato da professora M ter se apoiado na instituição e nas trocas com as colegas para construir sua prática. Isso revela que acabou incorporando um modelo e uma organização de trabalho que já estava dada a priori. Como não tinha conhecimentos na nova área, seguiu a experiência das colegas e uma rotina já estabelecida.

Durante a entrevista que realizamos, a professora falou sobre a sua formação e nos disse:

“ Eu optei pelo curso de formação de professores primários, muito a contra gosto da minha família, porque eles queriam que eu fizesse faculdade, que eu fizesse algo mais que só o curso de formação de professor. Eu insisti porque eu achei que eu queria realmente aquilo(...) quando eu me formei, para mim foi a coisa melhor do mundo, era o meu sonho, eu queria trabalhar com criança, lecionar” (professora M).

A partir dessa fala e de toda a entrevista percebemos que ser professora para M, foi uma opção, e mais, ela gosta do que faz. Acreditamos que isso interfere muito no seu trabalho, pois o fato de gostar da profissão é um incentivo para o profissional querer melhorar e tentar desenvolver um bom trabalho.

Em relação a sua formação, considera que foi boa e que a ajudou. Ela não fez Pedagogia, porém, acredita que hoje, um curso superior lhe faz falta e seria muito importante. Na fala da professora:

“ O curso que nós tivemos foi muito bom, assim, professores ótimos, nós saímos com um bom conhecimento, bem segura do que estava fazendo, a escola era muito boa, eu não sentia insegura com a formação, mas insegura em começar algo novo, aquela preocupação, eu me cobrava e me cobro muito hoje(...) A gente sempre recebe estagiárias do curso de magistério, a gente percebe que hoje mudou muito, mudou mesmo, não é aquela formação que a gente tinha mesmo, porque na época ser professora era muito sério, tinha muito valor, então as escolas eram muito boas, essa escola que eu cursei, a minha vida toda, entrei aos 6 anos e saí aos 19, depois continuei fazendo. Só não fiz faculdade porque na época não era necessário fazer Pedagogia, não era um complemento, hoje já é. Hoje eu lamento não ter feito, mais está muito difícil e fazer hoje, por uma série de razões, não é nem por falta de vontade, porque acho que é muito bom e eu gosto de estudar, mas entra uma série de problemas de família, né? Então é um pouco complicado, mas eu sinto falta disso sim, eu acho que me faz falta o curso de Pedagogia”.

Não só pela fala da professora, mas durante as observações, percebemos que ela tem uma postura diferenciada, e isso se revela pelo fato de ter aceitado nossa presença na sala. Sobre isso, durante a entrevista, perguntamos porque nos aceitou e como foi esse desafio. Ela respondeu:

“Confesso que fiquei insegura sim, hoje eu não fico mais, às vezes até fico um pouquinho insegura hoje, mas não sinto mais isso assim tanto, mas eu achei: meu Deus, se você precisa fazer um trabalho, você tinha que ter um lugar para isso não é? E por que não? Podia ser eu estar na sua pele, precisando. Eu achei que também, seria muito bom para mim, porque era uma forma que alguém com conhecimento, interessado, ia trabalhar ali, ia observar meu trabalho, as crianças que depois no final do ano (risada) também tem meu lado egoísta, e quem não tem, e no final do ano, se possível, se não for atrapalhar o seu trabalho, eu ia ter alguém que se puder ia conversar comigo, coisa que eu não tenho encontrado, todo ano aqui eu converso com a Lu (vice-diretora). Eu gosto muito de conversar com a Lu, Lu o que você acha? Mas ela não acompanha o trabalho no dia-a-dia, né? Então eu sinto essa necessidade, de

conversar com alguém sobre o meu trabalho, então eu achei que seria bom, porque não aceitar”.

A partir desse comentário, verificamos que a professora sentia necessidade de discutir sua prática, de trocar conhecimentos. Havia interesse da sua parte em melhorar seu trabalho e isso é um ponto muito positivo, pois mostra comprometimento e profissionalismo. Apesar de dizer que se sentiu um pouco insegura com a nossa presença no início do ano, acreditamos que sua prática não sofreu alterações que pudessem comprometer a tendência da análise dos dados.

Sobre a questão da troca de experiências e conhecimentos, há um espaço para esta troca na EMEI chamado TD (Trabalho Docente) que ocorre uma vez por semana durante uma hora e meia entre os professores de cada período e a OP. Além desse momento, há um outro evento que acontece uma vez a cada bimestre e reúne os professores dos dois períodos, denominado Reunião de Integração. Durante o período da observação participamos de alguns TDs e de todas as reuniões de integração, no entanto, sempre estávamos acompanhando os assuntos que eram discutidos através da professora M.

Participando das reuniões, percebemos que esse espaço acabou sendo um pouco limitado, pois havia tantos assuntos a serem tratados, como por exemplo, calendário, compra de materiais, comemorações das datas previstas no calendário (carnaval, dia das mães, dia dos pais, dia da criança), definição de presentes para o dia das mães e dos pais, programação de festas (pizza, junina, folclore), de apresentações das crianças, passeios (bosque, zoológico), formatura no final do ano, etc., que a reflexão e o debate sobre o trabalho do dia a dia quase não ocorreram. Isso não quer dizer que esses eventos não sejam um tipo de trabalho e que não façam parte da instituição, no entanto, acabavam ocupando muito tempo das reuniões e com isso, a troca de experiências entre as professoras, a discussão sobre o trabalho que estavam realizando em sala, no parque, no lanche, enfim, diariamente com as crianças, acabava se perdendo.

Sentimos falta desse tipo de reflexão, embora em alguns momentos, a OP tenha começado a discutir algumas questões com as professoras em relação à alfabetização no pré, ao Projeto Pedagógico Escolar, ao Planejamento de trabalho, ficaram apenas no início do debate. Um fato que ocorreu e que acabou utilizando tempo em algumas reuniões, foi a greve. Não podemos deixar de registrá-lo, já que as professoras viveram um período bastante tenso e complicado devido às mudanças que estavam ocorrendo e que poderiam

prejudicá-las no trabalho e na carreira. É um debate político que deve ocorrer entre o grupo e faz parte do trabalho.

No entanto, o espaço reservado à troca de informações e conhecimentos entre as professoras acabou ficando restrito, o que é lamentável, pois é fundamental esse momento, já que é nele que o debate aparece e o trabalho se constrói. É nesse espaço que o grupo pode discutir e amadurecer suas concepções de mundo, de educação, de criança, enfim, de elementos que são primários e fundamentais na construção de um trabalho educativo.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo a avaliação como objeto de estudo, acreditamos que a melhor maneira de verificar como ocorre esse fenômeno é observá-lo na prática, ou seja, vivenciar o contexto no qual ele está inserido. Isso supõe um contato direto entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, ou seja, um acompanhamento sistemático da realidade. Dessa maneira, acompanhamos o trabalho na EMEI durante um ano letivo (fevereiro a dezembro de 1999).

Ezpeleta e Rockwell (1989) discutem em sua obra que a vida cotidiana é impregnada de significados e conteúdo histórico e, nesse sentido, é observável.

Sobre a importância da observação, Ludke (1986) nos esclarece que esse instrumento, ao possibilitar um contato direto entre o pesquisador e o objeto de estudo, revela uma maneira muito boa de aproximação do mesmo. Ela acrescenta: *"(...) a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno"* (p. 26).

Apesar disso, há algumas críticas em relação à sua eficiência, pelo fato da presença do pesquisador poder alterar o comportamento dos sujeitos. Isto, segundo a mesma autora, pode ser atenuado com uma adequada postura de bom relacionamento com o professor. Mesmo havendo alguma alteração, e acreditamos que haja, ela se dá mais no início, quando o pesquisador ainda é uma pessoa estranha naquele ambiente. Posteriormente, isso é amenizado. As possíveis alterações suscetíveis de ocorrer podem, então, ser controladas de forma a não alterar a tendência dos dados.

A pesquisa de campo foi realizada a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observações na instituição e na sala, participação em reuniões de professores, de pais, em festas e passeios. Além disso, realizamos uma entrevista com a vice-diretora (anexo 5, p. 171) e com a professora (anexo 6, p. 173).

Em relação às observações na EMEI, nossas visitas ocorreram semanalmente, sem a determinação de um dia para realizá-las, pois não queríamos correr o risco da professora, ao saber o dia da nossa visita, alterar sua prática em função disso, passando-nos uma imagem irreal da mesma. Além disso, não revelamos todo o objetivo da pesquisa, pois nossa preocupação era fazer o possível para que não houvesse alterações no comportamento do grupo observado.

Foram realizadas 46 visitas à EMEI, totalizando 192 horas de observação. Abaixo segue o quadro de distribuição das visitas e das horas observadas:

Dados da Semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Total
Número de Visitas	9	11	9	11	6	46
Número de horas	36	44	40	46	26	192

As observações foram realizadas a partir dos seguintes recursos: do mês de fevereiro até agosto, os dados foram registrados em diário de campo, e posteriormente, sistematizados na forma de relatórios. A partir de setembro e até dezembro, o registro foi realizado através de filmagens, que totalizaram 17 horas filmadas. A câmara de vídeo foi utilizada para enriquecer a coleta dos dados, já que em vários momentos, sentimos dificuldade em registrar todas as informações, como, expressões, gestos, interações entre os sujeitos, enfim, toda essa amplitude. A realidade é tão dinâmica que essa riqueza de informações poderia acabar se perdendo.

Assim, a filmagem foi incorporada ao trabalho para enriquecer as observações e a coleta de dados, pois esse recurso possibilita que o pesquisador não perca os detalhes dos acontecimentos, além de lhe permitir rever a imagem quantas vezes forem necessárias.

Sobre a utilização do vídeo em pesquisas na área da educação, há vários estudos que introduziram esse recurso nos seus procedimentos. Em relação a pesquisas com crianças pequenas, a primeira experiência foi realizada por Oliveira, em 1989 (Bufalo, 1997). A partir desse trabalho, já encontramos várias pesquisas na área que incorporaram esse instrumento.

Bufalo (1997) por exemplo, na sua dissertação de mestrado, utilizou o vídeo como mais um recurso na coleta dos dados. Segundo a pesquisadora, esse instrumento permitiu a captação de gestos, olhares e outras manifestações, porque, *“parecia que só observar e registrar no caderno de campo muito poderia se perder: as maneiras da criança se expressar em diferentes linguagens: contatos corporais, choros, risos e outras”* (p. 12).

Nogueira (1997) ao investigar o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares e a construção da cultura infantil também introduziu a filmadora na sua pesquisa. Relata que *“o fato de poder rever, ler e reler a imagem em movimento, possibilitou não perder um só detalhe...”* (p. 17)

Outros estudos que também nos serviram como referência no uso do vídeo foram Pinto (1994) e Freitas (1995). Esses pesquisadores, ao se debruçarem sobre a questão da avaliação escolar, incorporaram esse recurso no decorrer da pesquisa.

Pinto (1994) ao descrever essa experiência relata que o vídeo possibilitou retornar às situações observadas, tirar dúvidas e compreender melhor o fenômeno da avaliação. Por outro lado, esse instrumento causou um certo incômodo e constrangimento no grupo observado, o que segundo ela, dificultou um pouco o andamento da pesquisa.

Conhecendo essa dificuldade em relação à aceitação do vídeo, tentamos tomar alguns cuidados para que não ocorresse o mesmo. Assim, a utilização desse recurso foi solicitada apenas no segundo semestre porque queríamos ter uma convivência maior com a professora e com as crianças. Antes de iniciarmos essa fase, gostaríamos que todos já estivessem acostumados com a nossa presença na sala. Acreditamos que a confiança da professora em relação ao pesquisador é fundamental para o andamento da pesquisa, por isso, resolvemos iniciar as filmagens a partir desse momento. Conversamos com a diretora e com a professora sobre o nosso desejo de filmar as atividades, e ambas não apresentaram objeção alguma, o que facilitou a coleta dos dados. Porém, no início, percebemos que a professora não ficou muito à vontade com a presença da câmera, assim, resolvemos começar essa fase aos poucos, filmando alguns períodos do dia para que ela fosse se acostumando com o equipamento.

Em relação às crianças, no início elas solicitavam e formavam fila para olharem a câmera e para filmarem. Muitas vezes, faziam gestos quando percebiam que estavam sendo filmadas e no parque, pediam para que filmássemos suas brincadeiras. Percebemos que as crianças não se intimidaram com a presença da câmera.

Freitas (1997) no seu trabalho de livre-docência aponta que num certo momento da pesquisa de campo introduziu o vídeo, observando, porém, que esse instrumento não havia afetado e nem alterado a tendência dos dados. Afirma que a qualidade da descrição dos mesmos fora conseguida a partir desse recurso, pois o registro convencional não

conseguiria obter os detalhes, já que *“depende fundamentalmente da memória do pesquisador e de sua velocidade de apontar indicadores do que observa”* (p.191).

Nossa experiência com esse equipamento foi muito positiva e as observações seguiram o mesmo ritmo. Para isso, tivemos alguns procedimentos no momento de utilizá-lo: chegávamos à EMEI com maior antecedência para montarmos o equipamento, pois queríamos deixar tudo pronto para quando as crianças e a professora chegassem.

A câmera foi instalada na frente da sala, do lado da mesa da professora, num canto onde haviam tomadas elétricas. A escolha da posição do vídeo se deu durante as observações, que ocorreram no primeiro semestre. Percebemos que a professora raramente utilizava a lousa, pois ficava o tempo todo circulando nas mesas, orientando as crianças. A filmadora foi fixada num tripé e nos posicionamos com a intenção de focalizar a interação da professora com as crianças e, também, entre as próprias crianças.

Além do trabalho realizado na sala, filmamos os seguintes momentos: lanche, escovação e parque. O uso desse instrumento, nessas ocasiões, ocorreu numa frequência menor que na sala. Isso porque, como não havia instalações elétricas nesses locais, usávamos uma bateria, além de termos que levar a filmadora e segurá-la constantemente no ombro, o que dificultava um pouco a filmagem, já que a câmera era antiga e muito pesada. Dessa maneira, optamos por filmar esses momentos algumas vezes.

Quando solicitamos a utilização do vídeo, combinamos com a professora e com as crianças que elas poderiam assistir às fitas. Todos gostaram da idéia, e quando chegou o mês de novembro, marcamos um horário para assistirmos a algumas partes das fitas, uma vez que não era possível passar todo o material filmado. Selecionamos algumas partes do trabalho na sala e das brincadeiras no parque para que todos assistissem. Essa experiência foi muito interessante, as crianças gostaram de se ver na televisão, pois, a todo momento, faziam comentários, davam risadas e falavam o tempo inteiro durante o vídeo. Percebemos que a parte que mais havia lhes interessado era aquela que mostrava as atividades no parque.

Com o material filmado, assistimos várias vezes às fitas, até que selecionamos alguns episódios em que a avaliação era bastante visível e forte naquele momento, e retratava os elementos que queríamos discutir. A partir disso, montamos um vídeo com 5 cenas que foi apresentado no Exame de Qualificação. Esse vídeo teve a duração de 14

minutos e representou alguns momentos do cotidiano destacados para serem analisados juntamente com a colaboração da banca. Depois desse momento, fizemos a transcrição de todos os episódios, os quais foram incorporados ao longo do trabalho.

Além das observações utilizamos entrevistas para complementar e confirmar os dados coletados, envolvendo a professora e a vice-diretora. Foram realizadas a partir de um roteiro prévio, com questões abertas, onde o entrevistado pudesse ficar à vontade para relatar suas idéias e opiniões; foram gravadas com autorização dos sujeitos para facilitar a coleta dos dados, já que o gravador é um instrumento que favorece o registro sem que haja perda de conteúdo.

Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição das fitas sem alterar as respostas dos entrevistados, portanto, as falas que foram destacadas e incorporadas ao longo do trabalho são exatamente a expressão dos sujeitos, portanto, até os erros de gramática foram mantidos.

Outro recurso foi a aplicação de um questionário junto aos pais (anexo 7, p. 175). Essa idéia surgiu no decorrer da pesquisa de campo e acabou sendo viabilizada por vários motivos: No Projeto Pedagógico Escolar da EMEI, havia algumas colocações em relação às famílias e às suas expectativas sobre a pré-escola, que apontavam uma preocupação em relação à alfabetização das crianças e à preparação destas para a 1ª série. Além disso, em vários momentos e em reuniões, estas questões eram colocadas pelas professoras.

Percebemos que a questão da alfabetização parecia ser muito presente naquela realidade, pois sempre estava sendo comentada pelos profissionais. A partir disso, elaboramos o questionário para os pais responderem, com a intenção de fazermos uma sondagem e verificarmos suas expectativas e opiniões a respeito da educação de seus filhos, já que eles, mesmo que de uma forma indireta, influenciam as decisões e a organização do trabalho pedagógico na instituição.

Entregamos os questionários durante a segunda reunião de Pais e Mestres, porque seria um bom momento para nos apresentarmos, explicarmos a importância desta pesquisa e solicitarmos a colaboração deles. Participamos da reunião nos dois períodos e durante o segundo momento, quando os pais já estavam nas salas, fomos passando e entregando os questionários. Ficou combinado que eles responderiam em casa e depois mandariam através dos filhos para a professora. Entregamos para as 7 salas de pré, no entanto, nem todos os

pais estavam presentes naquele momento; dessa maneira, deixamos com as professoras o restante para serem entregues, através das crianças, às famílias que estavam ausentes.

Ainda, outro recurso complementar, foi o uso de desenhos feitos pelas crianças. Solicitamos, no final do ano, que as crianças desenhasssem a própria sala. Nossa intenção era tentar compreender qual era a representação que elas faziam desse espaço, ou seja, como o viam, pois vivendo e convivendo, a criança vai atribuindo significados e construindo sua própria imagem em relação às diversas experiências a que tem acesso. Portanto, acreditamos que a construção dessa representação se dá a partir da interação dela ao contexto em que vive.

Esses desenhos foram solicitados às crianças com aprovação da professora M, em um espaço que ela nos cedeu para a realização desse trabalho. No total, recebemos 24 desenhos. Nossa intenção não é fazer uma análise de todo o material, mas apenas de alguns desenhos que foram selecionamos e incorporamos ao longo do trabalho. Isso porque não dominamos uma técnica específica para realizarmos uma análise profunda dessas imagens, e nesse momento também, não foi objetivo desse trabalho, já que esse instrumento não se constitui como central e imprescindível para a realização dessa pesquisa, e sim, a observação direta. No entanto, decidimos trazê-lo no sentido de ilustrar e confirmar determinado apontamento ou discussão que fizemos.

Esse recurso foi incorporado, pois acreditamos que pudesse trazer mais informações e revelações sobre a visão das crianças em relação ao espaço que vivem e convivem, o que seria um dado relevante para nos ajudar a compreender o fenômeno da avaliação na ótica dos sujeitos que são diretamente afetados por ela.

Além desses instrumentos de pesquisa, utilizamos outras fontes na compreensão do tema abordado, como pesquisas bibliográficas, o Projeto Pedagógico Escolar da EMEI, a Proposta Curricular Nacional de Educação Infantil do MEC e leis que dizem respeito à criança.

Acreditamos que seria fundamental entender a questão da avaliação escolar, também a partir desse panorama mais amplo, que influencia e pode determinar as práticas e posturas dos professores em sala.

É importante ressaltar que, durante todo o tempo que acompanhamos o trabalho na EMEI, não tivemos problemas. Foi uma experiência muito positiva. Além disso, queremos

valorizar a contribuição da professora M, que durante todo o processo de observação, aceitou o desafio e permitiu a construção desse saber.

UM ENCONTRO COM A REALIDADE

1. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO PRÉ

1.1 A SALA DO PRÉ G

A sala está organizada da seguinte maneira: há uma mesa e uma cadeira para a professora, localizada na frente; há nove mesas de grupo, com quatro cadeiras do tamanho das crianças distribuídas pela sala; uma lousa grande e embaixo há ganchos para as crianças pendurarem as sacolinhas; em cima há um varal com o alfabeto. Ainda nessa parede, há um calendário, um cartaz de pregas com os nomes das crianças para a chamada, um cartaz para colocarem os aniversariantes do mês e o cartaz: “hoje somos”, para ser colocado o número de crianças presentes (meninos, meninas, total e faltas). Ainda, na frente da sala, há um armário embutido, onde são guardados diversos materiais: tintas, colas, canetinhas, giz de cera, papel, etc; do outro lado, há um armário pequeno, onde as professoras guardam os cadernos das crianças.

Em uma parede lateral há dois murais, onde a professora monta os painéis dos temas trabalhados, um espelho pequeno, um quadro pequeno e um armário baixo na horizontal, bem comprido, pegando toda a parede, onde as crianças colocam as pastas. Há também alguns potes com brinquedos em cima e caixas com material. Nesse lado da sala há a porta de entrada. Do outro lado há uma porta grande de correr, de ferro e vidro com cortinas, que dá acesso a um pequeno jardim. Nesse lado da sala há um toldo amarelo.

No fundo há algumas caixas com brinquedos e varais nas paredes para as crianças pendurarem os trabalhos. A sala é bem iluminada e ventilada, há um ventilador no teto, além da porta de correr sempre ficar aberta.

1.2. ENTRADA

As crianças chegam, penduram a sacola no gancho embaixo da lousa, colocam a pasta em cima do armário, empilhando-as e, em seguida, sentam no chão, no meio da sala, formando uma roda para esperarem a professora.

Algumas ficam conversando e brincando na roda; outras, não conseguem permanecer sentadas aguardando a professora; muitas vezes, correm pela sala, escorregam e saem para fora para brincarem no jardim.

Geralmente isso ocorre quando a professora se atrasa ou precisa sair da sala por alguns minutos. Destacamos dois exemplos do diário de campo que ilustram esse fato:

- Quando entramos na sala, as crianças estavam chegando e como sempre, colocaram a pasta em cima do armário, penduraram a sacola e sentaram no chão. A professora demorou um pouco para chegar. Nesse momento, a maioria das crianças começou a brincar e a correr pela sala. A Ma estava com algo na mão (não conseguimos identificar o que era) e corria atrás dos colegas tentando assustá-los. Logo em seguida, a professora chegou e nisso, algumas crianças correram para contar o que a Ma estava fazendo. A professora ficou brava e perguntou o que ela tinha na mão. Ela não respondeu. A professora perguntou onde estava. A Ma disse que ia levar para sua mãe (professora de outro pré). A professora disse que era para ela fazer isso (DC, 14/04/99).

- A professora entrou na sala e disse que ia até a biblioteca pegar alguns livros. Quando ela saiu, as crianças começaram a correr pela sala, a escorregar, outras pegaram os cadernos e mostravam as figurinhas que haviam colado na capa. Quando a professora chegou disse para guardarem o caderno na pasta e para sentarem na roda (DC, 12/08/99).

Observamos que a entrada é um momento em que as crianças rompem com as regras e com a disciplina exigida. Por mais que elas saibam que é para permanecerem sentadas, em roda, quietas e dentro da sala aguardando a chegada da professora, isso não ocorre, elas brincam, correm, conversam, saem da sala, enfim, fazem o que não é permitido. Apesar de ser um momento breve, pois logo a professora chega, colocando ordem, chamando a atenção para as crianças pararem as brincadeiras e sentarem na roda, não deixa de ser uma ocasião onde elas tentam extrapolar. Nota-se, já na entrada, o peso da disciplina. Consequentemente, a resistência das crianças a esta disciplina – se a professora não está, sentem-se livres para brincar.

1.3. NA RODA

A professora organiza a roda, pedindo para todos sentarem e ficarem em silêncio, em seguida, fala “boa tarde” e puxa uma música que dá boas vindas aos colegas. Todos cantam e fazem os gestos. Depois, rezam em coro, agradecendo a Deus pela família, pela escola e pelo dia que irão passar. Exemplo:

*- Quando as crianças terminaram de cantar, a professora perguntou se alguém queria conversar com Deus e fazer uma oração. Ninguém falou nada, então a professora fez a oração e as crianças foram repetindo. Quando terminou, ela perguntou se mais alguém queria fazer uma oração. Um menino levantou a mão e falou:
- “Agradeço pela família, e esqueci!”
Nesse momento, as crianças deram risada. A professora disse:
- “Ele agradeceu pela família, está bom. A família é a coisa mais importante que nós temos” (DC, 23/02/99).*

No início, a professora geralmente falava e as crianças iam repetindo, porém, no decorrer do ano, as crianças começaram a fazer a oração sozinhas, seguindo a maneira da professora.

Observamos que não são todas as crianças que participam na hora que devem cantar e rezar. Algumas ficam quietas e não se manifestam, outras não fazem os gestos, outras conversam baixinho, outras brincam. Já acontecera várias vezes da professora pedir para pararem e começarem tudo de novo, porque não estavam escutando ou porque só algumas crianças estavam cantando, enquanto que, outras, estavam conversando e brincando. Exemplo:

- A professora puxou a música e as crianças começaram a cantar. A maioria, porém, não prestava atenção, nesse momento, ela pediu para pararem e disse que tinha criança conversando e que era para começarem novamente (DC, 12/08/99).

Depois desse momento, com as crianças ainda sentadas no chão, é discutido o calendário. Todas viram-se para frente para olharem o calendário. Essa dinâmica ocorre da seguinte maneira:

- A professora diz:
- “O que está escrito aqui?” (apontando).
- “Calendário” – respondem as crianças.
- “Aqui”- apontando para a palavra dia, depois para o mês e para o ano.
- “Dia, mês, ano” – respondem as crianças.
- “Ontem foi dia 29, hoje é dia?” – professora.
- “30” - crianças.

- "Amanhã será?" – professora.
- "31" – crianças.
- "O que vai acontecer?" – professora.
- "Acabar março" – respondem algumas crianças.
- "Vai entrar o mês de abril" – professora.
- "Ontem foi segunda-feira, hoje é?" – professora.
- "terça-feira" – crianças.
- "Amanhã será?" – professora.
- "Quarta-feira" – crianças.
- "Qual é o ano?" – professora.
- "1999" (DC, 30/03/99).

Outro exemplo:

- A professora tirou do calendário a placa do mês de fevereiro, ficou segurando e foi perguntando às crianças quais eram as letras que formavam aquela palavra. A maioria das crianças respondeu. Depois, pegou a placa do mês de março, fez o mesmo procedimento e em seguida seguiu a dinâmica do exemplo anterior (DC, 01/04/99).

Esse momento se repete diariamente, faz parte da rotina e de uma maneira geral segue o mesmo padrão; no entanto, no início era mais detalhado e a professora usava mais tempo para trabalhá-lo, o que foi se tornando mais rápido até o final do ano.

Terminado o calendário, a professora fazia a chamada. No início do ano, ela mostrava uma ficha de cada vez para as crianças tentarem ler o nome que estava escrito, às vezes dizia qual era a primeira letra e a última, outras vezes, as crianças após falarem o nome, soletravam as letras. Com o passar do tempo, porém, a professora foi alterando o procedimento e começou a apontar as fichas para que a criança olhasse e verificasse se era o seu nome. Caso fosse, ela dizia. Já no segundo semestre, a professora passou a ler o nome das crianças e nesse momento, elas falavam presente e sentavam-se na mesa. Após a chamada, as crianças contavam quantos meninos e meninas haviam vindo e faltado. A professora faz a seguinte dinâmica:

- Ela foi em direção ao cartaz e perguntou:
- "Que cartaz é esse?"
- "Hoje somos" – alguns responderam.
- "Então vamos contar quantos meninos e quantas meninas vieram. Vem você". Apontou para um menino.
- "Coloque a mão na cabeça de cada colega e cada um vai falar um número". O menino colocava a mão na cabeça do colega e eles iam falando os números na sequência. Quando terminou disse:
- "14".
- A professora chamou outra criança e disse para ele mostrar como se formava o número 14 (havia números de plástico na mesa) Algumas crianças falaram:
- "É o 1 e o 4".
- O menino pegou o número, nisso a professora disse:
- "Aonde está escrito menino?"

O menino subiu numa cadeira e apontou com o dedo (nesse cartaz há uma carinha de menino e outra de menina com as palavras em baixo).

- “Muito bem, então coloca o número. Agora venha você. Vamos contar quantas meninas vieram hoje” – disse a professora.

A menina começou a contar, porém, se perdia um pouco, então a professora começou a ajudá-la. Quando terminou ela disse que tinha 13 meninas. Em seguida, a professora chamou outra criança e disse para ela formar o número 13. A menina pegou o 1 e o 3 e colocou no cartaz. A professora falou:

- “Hoje os meninos ganharam, ontem deu empate. Quem veio mais, menino ou menina?”

- “Menino”- crianças.

- “Que número é maior, 13 ou 14?” – professora.

- “14”- crianças.

- “Que número é menor, 13 ou 14?” – professora.

- “13”- crianças.

- “Então, em quantos nós somos hoje?”- professora.

Chamou outra criança para contar todos os alunos. A criança se perdeu um pouco e, em seguida, a professora ajudou-a e falou que havia 27 crianças. Pediu para uma menina pegar o número 27. Ela pegou o número 17 e mostrou para a professora. Ela disse para a turma se estava certo e algumas crianças falaram que não, que tinha que colocar o número 2. Então a professora pediu para a menina fazer a troca e colocar no cartaz. Ainda, perguntou à turma se eles se lembravam sobre o número de crianças que tinham sido matriculadas, o número que constava no livro. As crianças chutavam e falavam vários números, então ela disse que havia 30 crianças e perguntou:

- “Hoje somos em 27 então quantas crianças faltaram? Quanto falta para chegar no 30?”

Algumas crianças falavam vários números, apenas o LU disse: “3”.

A professora perguntou como ele sabia.

Ele respondeu:

- “Fui contando no dedo. Oh, 28, 29, 30” (ele fazia o gesto).

- “Muito bem e reforçou a explicação” (DC,23/02/1999).

Essa atividade também era mais detalhada no início do ano, porém, ao longo do semestre acabou sendo realizada mais rapidamente. Exemplo:

- Após a chamada, as crianças contaram o número de meninos e meninas que estavam presentes, quantos tinham faltado e a própria professora colocou os números no cartaz (DC, 23/04/1999).

Essa atividade nem sempre era trabalhada todos os dias, em alguns momentos, observamos que após a chamada a professora já pedia para as crianças sentarem nas mesas.

Esse ritual na roda ocorria diariamente e da mesma maneira. Percebemos que não havia espaço para as crianças se manifestarem, para contarem suas novidades, para conversarem, enfim, para trocarem informações e conhecimentos. Dessa maneira, a roda acabava sendo uma atividade mecânica e repetitiva. Observamos que muitas vezes, as crianças tentavam romper com esse ritual, pois não prestavam atenção e acabavam se dispersando, ora através de conversas, ora através de brincadeiras com os colegas. Porém,

quando a professora percebia, acabava interrompendo e chamando a atenção das mesmas. Destacamos alguns momentos na roda que mostram como isso ocorria:

- As crianças foram chegando, pendurando a sacola, colocando a pasta no armário e sentando na roda. Enquanto isso a professora se organizava na mesa. Nesse momento, as crianças conversavam e brincavam.

De repente, o Ka chegou e alguns meninos gritaram: "Eh!", com tom de entusiasmo. A professora olhou e disse:

- "Ka, não vai sentar perto do Lo, pode sentar aqui, ele está doido para você sentar perto dele" (O Ka sentou onde ela havia determinado).

Ela continuava se organizando e as crianças conversando.

P: "Hoje vai ser difícil, chegaram com tudo" (DC, 24/03/99).

- Na roda, a professora apresentou um colega novo à turma (o Edi), perguntando como ele se chamava, quantos anos tinha, onde morava. Ela disse que ele seria bem vindo.

Nesse momento, o Ad e o Ig estavam conversando. A professora chamou a atenção dos dois e pediu que cada um sentasse em uma mesa. Eles foram e a turma continuou na roda (grifo nosso).

Depois, puxou a música e a oração. As crianças cantaram e rezaram.

Terminado esse momento, perguntou se os dois queriam voltar à roda, e eles fizeram um sinal com a cabeça mostrando que sim. Ela deixou eles voltarem, no entanto, como se sentaram um ao lado do outro, ela pediu que se separassem, trazendo o Ad para se sentar perto dela. (DC, 30/03/99).

- Terminada a oração, a professora pediu que todos olhassem para o calendário. O procedimento foi igual ao das outras vezes. Durante esse momento, algumas crianças conversavam.

P: "Ro será que você vai ter que ficar sentado sozinho? Vai ter que sentar perto de mim?" (grifo nosso).

P: "Ig hoje tem parque!"

P: "Sa desgruda da Pa."

P: "Lu senta aqui". Ao dizer isso, pegou-o pelo braço e mudou-o de lugar (DC, 18/03/99).

- A professora sentou na roda e começou a falar sobre as figurinhas. Disse que teve uma reunião entre as professoras e todas reclamaram que as crianças estavam trocando figurinhas e colando-as no caderno. Explicou que não dava certo e dava muita confusão, porque acabavam brigando, perdendo figurinhas e que não queria que trouxessem mais. Falou que se ela visse alguém com figurinha, iria guardá-las e entregaria no final do ano. Enquanto falava, algumas crianças conversavam baixinho, a professora pedia silêncio e dizia que ela queria falar e que depois todo mundo ia falar.

O Ka disse para um colega: - "Você viu, falaram que ia acabar o mundo e não acabou" (dava risada).

A professora chamou sua atenção e pediu silêncio. Nisso, o Ka falou para a professora. Ela respondeu que depois conversariam sobre isso. Terminou de dar o recado, puxou a oração e começou o dia (DC, 12/08/99).

Esses exemplos mostram que nem sempre as crianças estavam interessadas nessa dinâmica, pois em vários momentos, elas conversavam, brincavam e a professora interrompia a atividade delas, pedia silêncio e chamava a atenção de todas. Observamos que embora as crianças tenham interesses e necessidades próprias, não havia espaço para que elas se colocassem.

Quando se manifestavam e mostravam suas idéias, não eram escutadas e muito menos seus interesses eram levados em consideração para serem discutidos. Quando o Ka disse para o colega: *“Você viu, falaram que ia acabar o mundo e não acabou”*, estava demonstrando uma curiosidade de criança em querer falar sobre o assunto, era uma notícia atual que estava nos meios de comunicação e fazia parte do cotidiano de todos. Essa seria uma ótima oportunidade para a realização de um trabalho, embora tenha sido totalmente desprezada.

Percebemos que a fala da professora em todos os momentos é para manter a ordem e o controle. Ela acaba sufocando as manifestações das crianças e, para isso, adota ameaças e punições para tentar atrair a atenção e o interesse das mesmas. Esses mecanismos serão discutidos com maior profundidade no momento em que estivermos descrevendo e analisando a questão da avaliação no pré.

1.4. NA MESA

Logo no início do ano, as crianças não tinham um lugar determinado. Após a chamada, elas sentavam aonde queriam, porém, em meados do mês de março a professora alterou a organização da sala e determinou os lugares nas mesas. Nesse dia, não estávamos presentes, no entanto, pudemos perceber essa mudança durante a seguinte fala da professora:

- “Agora vamos sentar nas mesinhas. Agora cada um tem sua mesinha. Quem é da mesinha número 1? Vamos lá. Vocês não se lembram? Terça-feira nós decidimos os lugares. Quem é da mesinha número 2? Pode ir. Quem é da mesinha número 3?” E assim foi chamando as crianças. “Olha, se falar eu mudo de lugar”. Sobraram duas crianças que não sabiam o lugar porque haviam faltado na terça-feira. A professora escolheu os lugares e pediu para que sentassem. “Agora vamos dividir os trabalhos. Agora vocês vão mudar de mesa de acordo com o trabalho que vão fazer” (DC, 18/03/99).

Apesar disso, no momento em que a professora entregava as atividades, as crianças mudavam de lugar. Isso ocorre, geralmente, porque uma criança está mais adiantada que a outra e já começa outro trabalho, ou porque alguma criança falta e não faz determinada atividade, sendo esta retomada depois. A mudança de lugar ocorre também porque, em alguns momentos, a professora divide a classe em várias atividades como por exemplo: em algumas mesas as crianças fazem recorte e colagem, outras pintura e depois há uma troca. Assim, as crianças que possuem a mesma atividade sentam juntas. Por exemplo:

- A professora começou a entregar o caderno de desenho para as crianças terminarem a atividade que já haviam começado no dia anterior. As crianças estavam desenhando e pintando a casa onde moravam. Para as crianças que tinham terminado, a professora entregou revistas para procurarem a letra E maiúscula e minúscula e duas palavras que tinham a letra E. Depois iriam recortar e colar no caderno. Para outra turma, entregou folhas de sulfite para fazerem desenho livre (DC, 18/05/99).

Às vezes as crianças estão trabalhando a mesma atividade, mas estão em momentos diferentes, por exemplo:

- Essa atividade já havia sido iniciada no dia anterior. Era uma folha mimeografada com o desenho de um trem, que tinha os vagões separados e numerados. As crianças deveriam pintar, recortar, colar no caderno de desenho seguindo a numeração dos vagões e, por último, colar palitos montando o trilho do trem. Elas foram divididas de acordo com a fase que estavam na atividade (DC, 02/06/99).

Queremos ressaltar que o fato das crianças mudarem de lugar devido à atividade, acaba favorecendo novas amizades, troca de experiências e a convivência com as diferenças, já que nesse momento, todos se misturam, meninos e meninas, brancos e negros, etc.

Na mesa, as crianças realizam atividades no caderno de desenho, no caderno de lição ou em folhas mimeografadas. Os exercícios, na sua maioria, são motores, pois as crianças devem colorir, contornar letras, recortar, colar, seguindo as instruções da professora. Destacamos exemplos de algumas atividades:

Em folhas:

- Desenho de um coelho com as partes do corpo separadas. As crianças deveriam pintá-lo, recortá-lo e depois montá-lo no caderno de desenho (DC, 24/03/99).

- Desenho do rosto de um índio com um cocar na cabeça numerado de 1 a 3. Esta numeração correspondia a uma tabela com 3 cores diferentes. As crianças deveriam pintá-lo de acordo com essa seqüência (DC, 14/04/99).

- Desenho de 4 cachorros e 4 casas, todos de tamanhos diferentes. As crianças deveriam pintar o desenho, recortar, colar numa folha de sulfite o cachorro e a casa correspondente por ordem de tamanho (crescente) e depois escrever a palavra menor em cima da casa menor e a palavra maior em cima da casa maior. A professora escreveu na lousa as palavras (DC, 30/06/99).

No caderno de desenho:

Geralmente as crianças faziam desenhos dirigidos a partir do tema que a professora estava trabalhando, ou a partir de uma história que contava, e às vezes, desenhos livres. Exemplos de algumas atividades:

- A professora foi à lousa e explicou a atividade. Desenhou a folha do caderno e fez um traço no meio. Em seguida, disse que eles iriam dividir a folha do caderno de desenho com o risco e de um lado iam desenhar as coisas que a mamãe gostava e do outro, as que ela não gostava (DC, 06/05/99).

- Depois de uma conversa sobre o bairro, a professora entregou os cadernos de desenho e pediu para as crianças pensarem no bairro e desenhá-lo (DC, 27/07/99).

- A professora disse que cada um ia pensar no seu pai, em como ele era e iria desenhá-lo. Depois na outra folha, era para desenharem o que o papai gostava e o que o papai não gostava (DC, 05/08/99).

- A professora leu uma história e depois, entregou os cadernos de desenho e pediu para as crianças desenharem a história (DC, 12/08/99).

No caderno de lição:

As atividades eram relacionadas à escrita de letras, palavras e números. Trabalha-se a partir de recortes e colagem de palavras em revistas, escrita de palavras a partir de desenhos relacionados com a letra que estão estudando, ou com o tema daquele momento. Por exemplo:

- Durante o calendário, perguntou: "Quem sabe o que está acontecendo com o mês de junho?"

Bi: "Está acabando".

P: "É está acabando e depois vai entrar um mês parecido com junho".

Algumas crianças falaram: "julho".

A professora foi até a lousa e escreveu a palavra junho e julho e disse:

- "Vocês acham que essas palavras são iguais?"

Algumas crianças responderam: "Não".

P: "O que tem de diferente?"

O Lu e a Ma falaram: "O h e o l".

Sa: "É igual".

Algumas crianças falavam que não era. A professora pediu para não falarem, chamou o Sa e pediu para ele olhar as duas palavras. Ele foi até a lousa e disse: "É diferente".

P: "Que letrinha você acha que é diferente?"

Ele começou a apontar. Apontou o j nas duas palavras.

P: "Olha, o J tem nas duas palavras, olha não é igual?"

Ele respondeu que sim e continuou olhando. Depois apontou o h e o l.

A professora concordou e fez um círculo em volta das duas letras.

Depois foi até o mural (Tema: Festa Junina) e apontou algumas palavras pedindo que as crianças lessem. A maioria leu. Em seguida foi à lousa e escreveu balão. Ela falou que eles já tinham estudado as vogais e perguntou quais eram. As crianças responderam em coro: "A, E, I, O, U".

A professora disse que iam começar a estudar as consoantes. Falou que as consoantes não tinham som sozinhas e que precisavam da vogal para formarem o som. Deu exemplo da letra b e disse que sozinha ela não tinha som e que quando juntava com a letra A, formava o BA.

Depois perguntou:

- "Quem lembra de palavras que têm o BA?"

As crianças foram falando várias palavras: bala, baba, baleia, banana, etc.

Enquanto isso, a professora escrevia algumas palavras na lousa. Às vezes perguntava quem queria escrever.

O Lu escreveu uma palavra. (é uma criança que já está alfabetizada)

A Si foi escrever mas não conseguia. A professora perguntou se alguém queria ajudá-la. A Ma levantou a mão e foi até a lousa.

Depois, falou que se juntasse a letra b com a E, dava outro som.
 As crianças responderam BE.
 A professora perguntou quem lembrava de palavras que tivesse o BE.
 As crianças falaram várias palavras: Beijo, bebê, bexiga,
 O Ad disse: "abelha".
 A professora falou:
 - "Olha, o Ad lembrou de uma palavrinha que tem o Be no meio, abelha. Você quer escrever na lousa?"
 Ele respondeu que sim e foi até lá, porém não conseguia. A professora esperou um pouco e disse, começa com a letra A, como é a letra A? Ele escreveu a letra A, mas depois não conseguia continuar. Perguntou quem queria ajudá-lo.
 O Sa levantou a mão e foi, mas também não conseguia, então a professora disse:
 - "Olha tem a palavra abelha escrita aqui. Você pode olhar para copiar". Os dois foram olhando e copiando.
 Depois, a professora perguntou: "juntando o B com o I, dá?"
 Crianças: "BI".
 Perguntou quem lembrava de palavras com BI.
 As crianças falaram algumas palavras.
 Depois, perguntou: "juntando o B com o O e com o U?".
 As crianças iam falando as palavras que lembravam.
 Depois, escreveu na lousa:
 Campinas, 29 de junho de 1999
 Terça-feira
 Perguntou: "Como está o dia?"
 Crianças: "ensolarado".
 Desenhou um sol e escreveu a palavra sol.
 Disse que ia entregar os cadernos de lição e que era para copiarem as palavras que estavam na lousa (DC, 29/06/99).

A professora também trabalhava em muitos momentos a partir de temas relacionados a datas comemorativas ou a outros temas, como por exemplo, família, transporte, animais, etc., e isso ocorria da seguinte maneira: ela conversava com as crianças sobre o tema, montava um painel com palavras e desenhos relacionados a ele, que trazia pronto, e depois desenvolvia algumas atividades:

Exemplo:

- Terminado o calendário, a professora disse que no mês de junho havia várias festas e comemorações e perguntou quem sabia quais eram as festas.
 O Ad Respondeu
 - "Carnaval".
 A classe inteira deu risada e vaiaram o colega. A professora respondeu:
 - "Não é o Carnaval, mas não é para fazer isso com o colega".
 Em seguida algumas crianças responderam que era a festa junina. A professora concordou e perguntou quais eram as outras comemorações. As crianças não lembravam, então a professora disse que havia 3 festas de santos. O Lu disse:
 - "Festa de São João".
 P: "Isso é uma das festas. Olha o Lu até agora não disse nada, estava quieto só pensando".
 Depois a professora falou que as outras eram: Santo Antônio, São Pedro. Ela perguntou quem sabia como era a festa junina.

Algumas crianças falaram que era para dançar quadrilha. A professora concordou e respondeu que não era só isso, que havia comidas típicas, o traje era diferente, que as festas ocorriam em fazendas, falou da queima de fogos e dos balões.

Nessa conversa, a professora disse sobre o perigo de soltar balões, explicou como o balão era feito e como as pessoas soltavam. As crianças queriam participar e toda hora solicitavam a professora. Ela falou que eles poderiam falar mas que deveriam levantar a mão, porque não dava para todos falarem ao mesmo tempo. As crianças contaram suas histórias e, de vez em quando, algumas que já haviam contado, não prestavam atenção na hora que o colega ia falar. A professora dizia que era para prestarem atenção no colega e ter respeito porque ele havia escutado também.

Depois desse momento, a professora foi até o painel e disse que ia montá-lo colocando as palavras e as figuras sobre a festa junina.

A professora colocou na lousa as seguintes palavras: Festa junina, São Pedro, São João, Santo Antônio. Em seguida, mostrou para as crianças e perguntou se elas sabiam o que estava escrito. A maioria lia as palavras.

Colocou alguns recortes de revista e desenhos de crianças sobre a festa junina e explicou o que representava. Enquanto fazia essa dinâmica algumas crianças conversavam e brincavam. A professora ficou brava com o Ad e com o Sa e os colocou sentados em mesas separadas. O Sa resmungou e ficou bravo dizendo que não queria sentar na mesa. A professora respondeu que não era castigo era para enxergarem melhor.

Ela continuou a conversa e de vez em quando o Sa a chamava e dizia:

- “Pro eu posso sentar no chão?”

A professora respondia que não e que era para ele ficar mais um pouco na mesa.

Depois de duas tentativas a professora deixou e disse que era para ele ficar quieto.

A professora terminou de montar o painel e disse que as crianças poderiam fazer desenhos que ela colocaria depois. Durante esse momento, algumas crianças prestavam atenção, mas outras conversavam e, de vez em quando, se arrastavam pelo chão, brincavam. A professora sempre chamava a atenção deles.

Terminado esse momento, ela pediu para todos sentarem nas mesinhas. Cada um sentou no seu lugar. O Ad ficou sentado sozinho.

A professora entregou um desenho de um balão para os meninos e de uma bandeira para as meninas. Deveriam pintar, recortar, enfeitar com papéis coloridos e colar o desenho no caderno (DC, 21/06/99).

Durante toda a pesquisa de campo, observamos que as atividades eram planejadas e definidas pela professora a priori, dessa maneira, não eram pensadas a partir dos interesses e das necessidades das crianças. Além disso, a cada ano, muitas atividades se repetiam, apesar das crianças não serem as mesmas. Isso pôde ser observado, quando a professora disse que iria montar um livrinho de animais que já tinha montado no ano anterior e que faltava apenas rodar as folhas no mimeógrafo. Ainda, comentou que tinha a cópia das atividades guardadas em pastas e separadas por mês. Desse modo, a cada ano, o trabalho não sofre muitas alterações. Isso não quer dizer que ele se repete sem mudança alguma, pois a vida é dinâmica, novos acontecimentos aparecerem no dia a dia, novos desafios, enfim, o imprevisto. No entanto, queremos dizer que, de uma maneira geral, o trabalho permanecia o mesmo, uma vez que era planejado somente pela professora sem levar em consideração os interesses das crianças na sua construção.

Como apontamos, o trabalho era planejado pela professora, era ela que determinava o que seria realizado, de que maneira, o ritmo, enfim, tudo. Além disso, através da descrição desse episódio, podemos notar que o trabalho da professora M tinha a preocupação com os conteúdos escolares. Tanto no momento da roda, quanto no da mesa, as atividades mostram isso. O calendário, a chamada, a dinâmica do cartaz “hoje somos” expressam um trabalho para que as crianças adquiram tais conteúdos, já que, todas essas atividades envolviam letras, palavras, números, leitura, etc. E nas mesas, as propostas também seguiam essa direção, recorte de letras e palavras em revista, cópia de palavras no caderno, enfim, exercícios que trabalhavam esses conhecimentos.

Observamos no decorrer da pesquisa de campo que a organização do trabalho pedagógico seguia esse padrão e enfoque. Para mostrar esse fato, destacamos exemplos das atividades que foram sendo trabalhadas durante o ano:

- A professora entregou várias letras (de papel) às crianças para formarem o nome. Depois, colaram no caderno e copiaram quatro vezes;

- Atividade de recorte e colagem. A professora entregou revistas para as crianças procurarem as letras do nome, recortarem e colarem no caderno. Depois, fizeram um círculo em volta da primeira letra do nome e da última; e desenhos que comesçassem com essas letras;

- Folha mimeografada: Desenho de um carro e de uma garagem. As crianças deveriam passar o lápis em cima da linha pontilhada, levando o carro até a garagem. Depois, pintariam o desenho;

- A professora escreveu o nome de cada criança numa folha de sulfite, elas fizeram bolinhas de papel e colaram em cima do nome;

- Desenho mimeografado de um coelho. As crianças contornaram, pintaram, recortaram e colaram no caderno. Ainda, fizeram um desenho ao redor, complementando e escreveram a palavra: coelhinho;

- As crianças desenharam a letra A no caderno de lição (com um molde) e pintaram. Depois, procuraram a letra A maiúscula e minúscula em revistas e colaram no caderno. (esse procedimento foi realizado com várias letras do alfabeto);

- A professora foi até o mural (o tema era Páscoa e haviam desenhos e palavras com esse motivo), tirou todas as palavras e colocou em cima da mesa. Disse que iria chamar algumas crianças que quisessem participar para escolherem e lerem uma palavra que depois, colaria na lousa. Durante essa atividade, a professora perguntava à turma qual era a primeira letra, qual era a última, quantas letras tinham aquela palavra e, às vezes, pedia para dizerem o nome de todas as letras. Depois disso, foi à lousa e escreveu: Campinas, 5 – abril – 1999. Em seguida, distribuiu os cadernos das crianças e pediu para que copiassem aquelas palavras;

- Desenhar o número 1 (régua com molde), pintá-lo e desenhar 4 conjuntos com uma unidade. (Esse tipo de atividade foi realizada com vários números)

A partir desses exemplos, verificamos que as atividades apontam para um tipo de trabalho, um trabalho que privilegia os conteúdos do Ensino Fundamental, revelando que o pré já está preparando a criança para seu ingresso na escola.

Com a aproximação do final do ano, fomos percebendo que o trabalho da professora M tornava mais sistemático nessa direção. Isso porque as atividades relacionadas à aprendizagem de conteúdos ficavam mais freqüentes e se modificavam um pouco. Fomos observando que os exercícios relacionados a letras, palavras, números, contas, aumentavam. As atividades trabalhadas foram:

- Palavras cruzadas;
- Exercícios de completar as vogais que faltavam nas palavras;
- Caça-palavra;
- Conjunto com figuras, para as crianças contarem e escreverem o número de elementos de cada conjunto;
- Noções de adição, através de conjuntos com desenhos para as crianças somarem o número de elementos;
- Exercícios de ligar o desenho com o nome correspondente.

Durante o mês de novembro, comentamos com a professora M que o final do ano se aproximava. Ela disse que não havia conseguido trabalhar todas as letras, que faltavam 8 para terminar o alfabeto. Acrescentou ainda que gostaria que as crianças saíssem do pré conhecendo todas as letras e que tentaria trabalhar mais algumas.

Essa fala mostra uma preocupação da professora em trabalhar esses conhecimentos, pois ela sabe que esse domínio é necessário na 1ª série para que a criança seja bem sucedida, já que a escola cobra que as crianças atinjam certos objetivos, no tempo determinado por ela. Durante a entrevista, a professora M fez uma afirmação que mostra isso: “ *Se a criança não se socializa, não desenvolve a coordenação motora fina, todos aqueles aspectos que a pré-escola atinge, fica difícil para ela, ao passo que ao desenvolver tudo isso, ela já está se preparando automaticamente para a alfabetização...*” (grifo nosso).

Além de observarmos o dia a dia, quando tivemos acesso ao planejamento de trabalho do pré (anexo 8, p. 177), planejamento coletivo que envolve todas as professoras que trabalham com crianças de 6 anos, verificamos que a proposta reafirmava o que pudemos observar na prática.

A proposta curricular que está orientando o trabalho do pré esse ano foi elaborada em 1998. Segundo a professora M, ela está sendo discutida em alguns TDs (Reunião de Trabalho Docente). No entanto, caso sofra alterações, estas serão incorporadas no próximo ano, já que a proposta está passando por um processo de discussão.

Analisando a proposta, verificamos que o trabalho é organizado a partir de áreas de conhecimento divididas em: linguagem oral e escrita, ciências sociais, ciências naturais e matemática. Dentro de cada área há os objetivos, os conteúdos e estratégias de trabalho para o professor. Seleccionamos alguns exemplos de conteúdos dentro das áreas que evidenciam a proposta de trabalho:

⇒ Língua Portuguesa:

- *“Alfabeto: trabalhar ludicamente, usando símbolos criados pela criança, letra maiúscula, em massinha de modelar, cartazes, crachás, colagem, pesquisa, cópias no caderno e em folhas. Trabalhar primeiro as vogais, depois as consoantes e, se possível, dar noção de traçado da letra cursiva e, por último, formar sílabas” (p.2);*
- *“Nas músicas, trabalhar a lingüística em ritmo, pontuação, entonação, ação verbal, conjugação verbal e temporal (passado e presente) sinônimos, adjetivos, palavras desconhecidas e significados, glossário oral, plural, letras, cópias das palavras significativas, desenho da imagem mental” (p.2);*
- *“Produção de escrita espontânea e de textos” (p.2).*

⇒ Matemática:

- *“Números Naturais, escrever e nomear números (0 a 9 – grafia, hierarquia e quantificação)” (p.3);*
- *“Operações, identificar a adição como uma situação-problema que envolve a idéia de juntar” (p.3);*
- *“Conceito de tempo e espaço” (p.3) .*

⇒ Ciências Naturais e sociais:

- *“ Seres vivos e suas necessidades e dependências em relação ao solo, ar, água, chuva, vento, temperatura” (p.6);*
- *“ Meios de transporte e comunicação” (p.7);*
- *“Doenças: vacinação e prevenção” (p.7).*

Além dessas áreas, aparecem o jogo, as artes e a educação física, denominados como “organizadores do trabalho pedagógico”. Cabe ressaltar que a arte e a educação física, encontram-se separadas das demais áreas, como se elas não fossem também áreas de conhecimento. Aparecem da seguinte maneira:

⇒ Artes:

- *“Desenho, desenhar livremente ou em espaço maior, como folha de papel pardo, depois em espaço menor, temas livres ou dirigidos, deixando o desenho estereotipado de lado, onde limita a criatividade” (p.7);*

- *"Pintura, Escultura, Música, Dança e teatro" (p.8).*

⇒ Educação Física:

- *"Explorar as diferentes posições do corpo (sentado, deitado, parado, ajoelhado, etc.)" (p.8);*
- *"Estruturação do esquema corporal" (p.8);*
- *"Jogos dirigidos em grupos usando bolas, cordas, petecas, pneus, bambolês, etc." (p.8).*

O jogo aparece atrelado a uma proposta escolarizante, ou seja, seu objetivo fica restrito ao trabalho com conteúdo. É colocado da seguinte maneira: *"Trabalhar rotineiramente com jogos, em seus conteúdos e conceitos matemáticos, tendo claro os objetivos propostos para cada atividade nos jogos" (p.5)* e a brincadeira, por exemplo, aparece uma vez e fica restrita às brincadeiras de rodas dentro do "organizador" Artes e do conteúdo Dança e Teatro.

Observando a proposta, verificamos que o enfoque é a aprendizagem de conteúdos escolares. Na verdade, as áreas de conhecimento são as famosas disciplinas do currículo das escolas de Ensino Fundamental, porém, aparecem de outra forma. Essa abordagem acaba tendo o objetivo de preparar a criança para a escola, e, com isso, antecipa o modelo de trabalho da mesma.

Portanto, há uma divisão entre as áreas de conhecimento: num primeiro bloco estão aquelas que trabalham os conteúdos escolares sistematizados; no segundo, aquelas que exploram outras dimensões dos seres humanos e outros tipos de conhecimentos, como: artístico, estético, corporal, enfim, conhecimentos que não são valorizados. Questionamos: Por que essa separação? Por que a arte e a educação física não são vistas como áreas de conhecimento? Será que só a matemática, a linguagem oral e escrita, as ciências naturais e sociais é que favorecem a construção do saber?

Essa fragmentação revela que não são todos os conhecimentos valorizados. Nessa visão o que é importante e válido para a criança é a aprendizagem dos conteúdos do primeiro bloco, tanto que são mencionados como conhecimentos, enquanto que os demais recebem outra denominação. Isso mostra uma visão muito reducionista desse conceito, embora seja, o que predomina na nossa sociedade.

Ainda, o tempo que é destinado para o trabalho com as diversas áreas é diferente: enquanto o primeiro bloco é mais explorado, o outro acaba ficando em segundo plano.

Desse modo, desde cedo, já vamos passando a idéia para nossas criança de quem vale mais, o que é mais e menos importante, assim formando e construindo esses valores.

A partir dessa descrição pudemos verificar que o trabalho no pré G se restringiu ao uso de folhas e cadernos. O que mudava eram os desenhos e os temas durante o ano. No entanto, estes ficaram restritos ao do treino de habilidades (pintura, recorte, colagem, coordenação motora) e à aprendizagem de conteúdos escolares. Portanto, não ocorreram inovações.

Além disso, era realizado de maneira individual, ou seja, cada criança fazia a sua atividade. Apesar de sentarem em grupo, o trabalho não era coletivo. Não chegamos a presenciar qualquer proposta nessa direção.

1.5. NA PRAÇA DOS TRABALHADORES

Essa praça é um local utilizado pela comunidade do bairro. Está localizada no próximo quarteirão, ao lado da EMEI. Ela tem 4 quadras para jogos e uma piscina. Segundo a professora M, a praça ficou um tempo largada, sem cuidados e nesse período acabou virando um ponto de drogas, ficou cheia de lixo e foi apelidada de “pinicão”. Porém desde o ano passado, a Prefeitura começou a cuidar desse espaço e reformar o local. Contratou profissionais da área de Educação Física para trabalharem com as crianças das escolas do bairro. Portanto, desde o ano passado, as crianças da EMEI vão uma vez por semana, por um período de 45 minutos, realizar atividades com esses professores.

Este trabalho é realizado às quartas-feiras, com todas as turmas (maternal, infantil e pré) e há um cronograma com a distribuição dos horários. Durante esse momento, o pré G e o pré F juntam-se e realizam as atividades no mesmo período (das 14:30 às 15:15h). Apesar disso, observamos que as crianças não se misturavam, não havia um contanto maior entre elas.

Há 3 professoras que trabalham juntas com as crianças e as atividades envolviam ginástica, alongamento, esportes, exercícios e brincadeiras. Exemplo de algumas atividades:

- As crianças deveriam correr pela quadra (ela é marcada e dividida com várias faixas coloridas), as professoras dariam as instruções e as crianças deveriam ficar atentas e seguir o que elas diziam. Por exemplo: “todos dentro da faixa amarela”. Essa atividade trabalhava as noções de dentro e fora (DC, 24/03/99).

- As crianças estavam correndo pela quadra, a professora dizia o nome de uma parte do corpo e elas deveriam encostá-la no chão. Essa atividade trabalhava as partes do corpo. Observamos que algumas crianças ficaram confusas e não identificaram determinadas partes do corpo com o nome correspondente (DC, 24/03/99).

Observamos que as atividades eram fragmentadas e com poucas explicações para as crianças. O trabalho era determinado pelas professoras e as crianças apenas executavam o que era proposto. Apesar de não terem liberdade de expressão já que faziam apenas o que era determinado, esse momento ainda é um pouco diferente em relação à sala, pois as crianças têm oportunidade de se movimentar, de correr, enfim, de trabalhar com o corpo, o que era proibido em outros espaços.

1.6. NO PARQUE

Esse espaço é bem amplo, arborizado e bem cuidado. Há vários brinquedos como: balança, escorregador, gangorra, gira-gira, tanque de areia, enfim, é uma boa oportunidade para as crianças brincarem, explorarem o ambiente e vivenciarem diversas experiências. Apesar disso, observamos que esse local é pouco usado, pois as professoras só o freqüentavam no momento reservado para sua turma e, além disso, era pouquíssimo explorado. A riqueza do local proporcionaria o contato com a natureza, a realização de diversas atividades e a possibilidade de um trabalho muito rico, porém não era aproveitada. Só para darmos um exemplo, a comemoração do dia da árvore, a chegada da primavera, foram realizados através de desenhos prontos e mimeografados para as crianças pintarem. O pré G ia ao parque 3 vezes por semana e as crianças brincavam durante 30 minutos. Isso quando elas iam, pois apesar desse momento ser colocado na rotina e ter um horário reservado para cada sala, já acontecera de algumas vezes a professora M não levar as crianças no dia determinado, porque não interrompia a atividade e, portanto, não sobrava tempo para elas brincarem.

Porém, quando as crianças iam ao parque, observamos que quase não havia intervenção por parte da professora, de modo que elas ficavam mais livres para se manifestarem. Ela apenas interferia nos momentos em que ocorriam brigas, reclamações ou quando percebia que alguma criança começava a se distanciar um pouco e pedia para voltar. Segundo a professora M, ela gosta de ver todas as crianças por perto porque tem medo que possam se machucar. Apesar de dar liberdade, às vezes acabava limitando os espaços devido à preocupação com a segurança. De uma maneira geral, a professora M não interferia nas brincadeiras e nas decisões que as crianças tomavam, assim, elas brincavam como e com quem queriam.

As crianças, geralmente, quando iam ao parque I pediam pedaços de papelão para escorregarem num barranco com grama que há nesse parque. A professora distribuía a todas que solicitavam, pois segundo ela, as crianças gostam de escorregar. Quando iam à areia, a professora deixava pegarem baldinhos e água para brincarem.

Percebemos que nesse espaço, a atenção é maior que o controle. A postura da professora é mais de observadora a controladora das manifestações das crianças. Isso abre uma brecha para elas terem um pouco de liberdade e se expressarem da maneira que quiserem.

Aprendemos, observando as crianças, que elas gostam de estar com seus companheiros, com seus pares, gostam de trocar conhecimentos e experiências com outras crianças, sem a intervenção dos adultos. Sobre isso, Faria (1999) confirma nossa observação ao apontar que, *"A criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com os adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil"* (p. 78).

Além disso, observamos que, nesse momento, as crianças criam, fantasiam, sonham, constroem e produzem cultura. Ficamos surpresos com as interações que ocorreram, com as brincadeiras que criaram, com a organização que estabeleceram no parque. Chamou-nos a atenção o fato delas se organizarem e brincarem coletivamente nesse espaço, pois é uma prática que não é vivida dentro da sala, já que, os trabalhos são realizados individualmente, apesar delas se sentarem em grupo. Outro fato é que, em momento algum, houve incentivo para esse tipo de interação no parque: esta havia sido uma iniciativa das crianças. Isso revela que elas inovam, constroem e não apenas reproduzem os valores que lhe são colocados.

Observamos que o parque é o único lugar no qual as crianças têm a oportunidade de brincar e quase sem a intervenção da professora. Isso não quer dizer que elas não brincaram em outros momentos, pois verificamos constantemente que rompiam com a ordem e com as regras impostas, arrumando brechas para isso. No entanto, nos outros espaços fora do parque, eram controladas, ameaçadas e, muitas vezes, punidas, pois a brincadeira não era permitida. Dessa maneira, há uma dicotomia entre jogo e trabalho: enquanto que o jogo é permitido somente em áreas fora da sala, nesta ele é proibido.

Acreditamos que a brincadeira não é valorizada como um momento de aprendizagem. Para as professoras da EMEI, aprender significa ter acesso aos conteúdos escolares, ter o domínio e conhecimento das letras, da escrita, da leitura, dos números, enfim, é produzir algo no caderno ou na folha. É o treino de certas habilidades. Assim, as demais dimensões do ser humano não são valorizadas como um todo e ficam restritas a pequenos espaços. A brincadeira é vista como menos importante que a aquisição dos

conteúdos, já que a ela, são reservados alguns minutos, 30 minutos, por exemplo, significando um tempo muito limitado. Observando as crianças no parque, notamos que elas querem permanecer mais tempo nesse ambiente. Destacamos um episódio do diário de campo que mostra um dia no parque e que aponta esse desejo:

- As crianças foram ao parque. Nesse dia, algumas ficaram na areia brincando, outras nos brinquedos, outras brincavam de polícia e ladrão e algumas subiam nas árvores. Quando a professora via que estavam se distanciando, pedia para se aproximarem. Quando chegou a hora do lanche, ela começou a chamar as crianças para guardarem os baldes, as pazinhas e para formarem a fila. As crianças quase não escutavam o que ela dizia, não ligavam e continuavam brincando. Ela chamava as outras que estavam nos brinquedos. Algumas crianças foram para a fila, mas quando conseguia organizá-las e voltava para chamar os outros, elas saíam do lugar e voltavam para o parque. Havia uma turma no gira-gira, a professora chamou, elas saíram do brinquedo, mas foram correndo para o escorregador, escorregarem um pouco. A professora não estava conseguindo organizá-los na fila para fazerem a higiene, dessa maneira, começou a andar em direção ao galpão com as crianças que estavam com ela. Nesse momento, as outras começaram a sair dos brinquedos e vieram correndo em direção à professora. Ela pediu para irem ao banheiro e lavarem as mãos (DC, 05/08/99).

Analisando a cena, percebemos que as crianças queriam aproveitar até os últimos segundos que pudessem. O trabalho fora da sala constituía a exceção, enquanto o trabalho dentro dela, a regra, e o tempo sempre maior. Como aponta Figueiredo (1991), “(...) *As atividades da escola são vistas como “coisa séria”, enquanto que brincar e jogar ficam em um plano secundário*”(p.16).

Será que não deveria ser o contrário? Será que o trabalho com crianças pequenas ou não, não deve levar em consideração as necessidades e interesses da faixa etária? Será que uma criança de 4, 5 ou 6 anos não é mais criança? Será que não precisa brincar?

Verificamos que a vivência das diversas dimensões humanas é a exceção e não a regra na educação das crianças pequenas. Os espaços coercitivos são os que predominam.

1.7. O LANCHE

Por volta das 15:15 horas, as crianças pegam as sacolas, formam a fila e vão ao banheiro lavar as mãos para tomarem o lanche. Destacamos duas cenas que foram filmadas no momento da saída para o lanche que mostram como esse momento ocorria:

- P: *"Psiu, olha (batendo palmas), vamos cruzar os braços um pouco, abaixar a cabecinha, vamos sossegar para ir para o lanche".*
Nisso, a maioria das crianças cruzaram os braços e abaixaram a cabeça.
P: *"Sossegar, sossegar para ir tranquilo para o lanche. Fa (gritou) Eu vou falar alto para escutar. Tranquilo para o lanche".*
Enquanto isso organizava os cadernos.
P: *"Ô Sa, Sa e Gui não têm o que falar agora, quietinho. Sossegar um pouco para ir tranquilo para o lanche". (O Sa estava com o corpo esticado conversando com o Gui que estava na outra mesa)*
As crianças conversavam baixinho e brincavam.
P: *"Psiu, Lo, depois eu fico brava, vai ficar triste" (Lo estava conversando com o Sa, ele abaixa a cabeça, mas passam alguns segundos e ele volta a conversar).*
As crianças continuam conversando baixinho.
P: *"Ô Ad, pode guardar o material. Recolhe o material Ad, traz aqui, Ad".*
(O Ed estava sentado com o Ad. Ele se levanta e leva o pote de lápis para a professora guardar no armário. O Ad continua fazendo a atividade).
Enquanto a professora guardava os materiais, as crianças continuavam conversando e o som aumentava. A Am brincava e penteava o cabelo da Le. A Ma e a Da andavam de quatro pela sala. A Le, a Sil a Pa e o Da brincavam de passa anel e os meninos conversavam.
P: *"Olha, só vão sair, só vão sair aqueles que estão descansando. Ma ouviu. Da, deixa a Ma" (grifo nosso).*
Depois de alguns segundos, a professora chamou as meninas para pegarem as sacolas e formarem a fila e depois, os meninos (Vídeo, 22/10/99, 2:20).

Essa cena ocorre constantemente, é uma prática da professora. Geralmente antes do lanche quando as crianças já terminaram as atividades, ela pede para abaixarem a cabeça, para cruzarem os braços e ficarem quietos. Ela fala que é para descansarem um pouco e se acalmarem. Apesar dessa determinação, verificamos uma resistência das crianças: elas conversam e brincam, porém, a professora não aprova esse comportamento. Ela insiste em manter a ordem, chama a atenção das crianças e faz ameaças: *"Olha, só vão sair, só vão sair, aqueles que estão descansando. Ma ouviu. Da deixa a Ma"*. A cena é mais um exemplo, do controle exercido pela professora. Dessa maneira, fica claro que em todos os momentos, as crianças devem seguir as regras determinadas e apresentar o comportamento desejado por ela. A segunda cena ocorre da seguinte maneira:

- A maioria das crianças já haviam terminado a atividade, nesse momento, a professora pediu que sentassem e ficassem quietas, porém, as crianças conversavam, brincavam e levantavam do lugar. A professora pedia silêncio e chamava a atenção de algumas crianças:

- "Yg, Ka".

- "Terminou Ad. Olha, (falando alto) as meninas (todos sentaram no seus lugares). Não, menos a da Pa. Vem a Jea, só a Jea" (na mesa estavam a Pa, a Le, a Je e a Jea, todas brincavam, no entanto, a professora só chamou a Jea. Supomos que essa atitude da professora se deve ao fato de que a Jea é uma criança tímida, obediente e que raramente conversa, nesse sentido, acreditamos que é vista por ela de maneira positiva).

Nesse momento, a Le se levanta com as outras meninas e vai buscar a sacola, no entanto, volta para a mesa.

O Yg levanta a cadeira para cima e a professora fala:

- "Ó Yg põe a cadeira no lugar. A hora que vocês estiverem em silêncio. As meninas podem vir e o Lua (chamando as três). Elas levantam, pagam as sacolas e vão para a fila. O Yg se levanta, pega sua sacola e a do Lo.

A professora vê e diz:

- "Eu disse Lua e só".

O Ad se levanta e vai falar com a professora, ela diz:

- "Terminou".

O Luc se levanta.

P: "Luc, para o seu lugar".

O Yg pega um objeto e ameaça jogar no Ka:

- "Ka, Ka, ..."

P: "Ponha isso no lugar".

Ka: "É aqui Yg, é aqui".

P: "Luc, venha".

O Luc se levanta e sai da sala. A professora sai da sala para organizar a fila. Nisso, a maioria dos meninos se levantam e começam a pegar as sacolas. Quando a professora vê diz:

- "Olha, pode sentar".

Alguns meninos começam a pular e a imitar um bebê chorando. Os outros voltam correndo, se cruzam no meio da sala e nesse momento, gritam: - "Supermam".

A professora começa a olhar. O Ka fala:

- "Para todo mundo".

Eles voltam para o lugar.

P: "Cada um no seu lugar".

A maioria dos meninos cruzam os braços e abaixam a cabeça.

KA: "Eu não quero comer mesmo. Eu comi um quilo de batata".

Os colegas dão risada.

Yg: "Eu comi um..." (não dá para entender).

Lu Fe: "Eu comi uma melancia".

Ka: "E eu, comi uma melancia desse tamanho" (faz o gesto com a mão mostrando o tamanho da melancia).

A professora se aproxima brava e diz para o Ka:

- "Você vai parar".

Ka: "Vou".

P: "Eu acho bom, eu acho muito bom".

Ela pega alguma coisa que estava caída no chão, nisso o Ad se aproxima. Ela pergunta se ele havia terminado. O Ad responde que sim. Ela põe a mão na sua cabeça, vão andando e ela fala: - "Vamos lá".

O Ka fala:

- "Ó Fa pega a bolsa".

Alguns meninos começam a fazer o seguinte som: "u, u, u". A professora volta e chama todos os meninos para formarem a fila (vídeo, 22/11/99, 2:34).

Analisando essa cena verificamos que há uma diferenciação no tratamento das crianças. Assim, aquelas que seguem as regras da professora, que ficam sentadas em silêncio, que não brincam na hora que não devem, acabam sendo tratadas de outra maneira, em relação àquelas que ousam romper as regras determinadas. Fica evidente nesse episódio que as crianças consideradas comportadas pela professora são chamadas primeiro para formarem a fila, enquanto as outras que possuem um comportamento não aprovado, ficam por último. Essa postura, mostra que a professora detém o controle e o poder na sala, pois é ela que determina o que pode e o que não pode ser feito: *“Luc venha”, “Cada um no seu lugar”*.

Após esse momento, as crianças seguem em fila para os banheiros. Durante a higiene, geralmente, a professora acompanha ou as meninas, ou os meninos, pois os banheiros são separados. No entanto, era mais freqüente a professora acompanhar os meninos no banheiro.

Quando as crianças terminam de lavar as mãos, vão sentando no chão em fila, no galpão próximo ao refeitório, onde esperam todos os colegas chegarem.

Nesse momento, o pré F e o pré G se encontram e tomam o lanche juntos. As professoras cantam com as crianças uma música, fazem uma oração e vão tomar o lanche. Apesar de tomarem o lanche no mesmo horário e no mesmo local, não se misturam, ficam separadas por turma no refeitório.

O refeitório é grande, há mesas e bancos compridos na altura das crianças. Logo na entrada há mesas onde são colocados os pratos, copos, talheres e o lanche. As crianças passam, servem-se e, sentam nas mesas. Dependendo do lanche uma funcionária da cozinha fica ajudando as crianças. As professoras acompanham as turmas nesse momento e orientam as crianças.

O lanche é bem variado, as crianças que desejam mais podem repetir, e as que não querem comer ficam na mesa esperando os colegas.

Esse momento é controlado pela professora para que haja silêncio e ordem no refeitório. Apesar do controle, observamos que as crianças, enquanto comem, conversam e brincam. Muitas vezes chegamos a observar brincadeiras com o próprio lanche, elas usam a fantasia e transformam os alimentos em diversos objetos para brincarem. Há bastante interação entre elas, porém, geralmente, a professora pede silêncio e chama a atenção

daquelas que fugiam a essas regras. Destacamos alguns momentos do lanche que revelam esse fato:

- Chegou a hora do lanche, a professora pediu para pegarem a sacolinha e para formarem a fila. Saímos da sala, as crianças lavaram as mãos e foram ao refeitório. Durante esse momento, as crianças conversavam e brincavam e observamos que a professora pedia silêncio e chamava a atenção de algumas crianças dizendo que eram para comerem direito (DC, 05/04/99).

- No decorrer do lanche, a professora observava as crianças e, às vezes, chamava a atenção quando percebia alguma conversa mais alta (DC, 14/04/99).

- Durante o lanche a professora pedia para fazerem silêncio, para não brincarem na mesa e dizia que era para comerem e não para falarem (DC, 21/06/99).

- Mesmo durante o lanche, verificamos que as crianças brincavam, conversavam e, de vez em quando, a professora chamava a atenção ou mudava algumas de lugar (DC, 18/03/99).

Terminado o lanche, a professora pedia às crianças para formarem a fila e irem para o bebedouro escovarem os dentes. Cabe ressaltar que o momento do lanche é apenas para as crianças se alimentarem, não há um tempo livre. Elas vão para a mesa, comem e saem direto para a escovação.

1.8. A ESCOVAÇÃO

Há um galpão grande, coberto e com um bebedouro com 6 torneiras, onde as crianças escovam os dentes. Esse lugar é bem amplo e poderia ser bastante usado e explorado para a realização de diversos trabalhos, no entanto, era usado somente para a escovação.

Nesse momento, as crianças sentam no chão, em fila de meninos e meninas para aguardarem a vez. A professora vai chamando as crianças aos poucos, coloca a pasta nas escovas e, elas vão ao bebedouro. Enquanto isso, as outras devem esperar a vez, sentadas e em silêncio. No entanto, elas viram para trás para conversarem com os colegas, brincam com a escova, com a toalha e com o copo que carregam na sacolinha, levantam e, às vezes, sobem num brinquedo que há no canto do galpão, quando a professora esquece a pasta e vai buscá-la na sala ou quando está envolvida com as crianças no bebedouro. Quando isso ocorre, ela fica brava, pede para descenderem e chama a atenção das crianças. Em momento algum das nossas observações presenciamos a professora levar as crianças para brincar nesse brinquedo ou deixar que elas brincassem durante a escovação. Parece que as crianças gostam desse brinquedo, porém é pouco usado.

Observamos que as crianças acabam demorando durante a atividade de escovar os dentes. Elas começam a brincar com a água e ficam conversando. Quando isso ocorre, a professora pede para irem mais rápido.

Em todos os momentos, a professora pede silêncio, chama a atenção das crianças, não deixa elas conversarem, enquanto esperam. Ela muda algumas de lugar, pois deseja que fiquem quietas esperando a vez. Acreditamos que deve ser muito chato e desagradável ficar sentado em fila, com a boca fechada, olhando para a nuca do colega da frente. No entanto, era isso que deveria ocorrer, caso as crianças não resistissem a essa ordem. Às vezes, a professora cantava alguma música e as crianças acompanhavam. Terminada a escovação, as crianças voltavam à sala em fila.

1.9. SAÍDA

Quando as crianças entravam na sala, ou a professora pedia para sentarem nas mesas ou no chão em roda. Geralmente, a professora terminava de recolher os cadernos ou as folhas de atividades, organizava materiais, ou usava esse tempo para dar recados, colar bilhetes nos cadernos das crianças. Algumas vezes, as crianças continuavam alguma atividade que tinham iniciado antes do lanche, porém foram pouquíssimos os momentos em que isso ocorreu, pois geralmente o tempo era curto e se aproximava o horário da saída.

Nesse período as crianças conversavam, brincavam e novamente tentavam romper com a ordem. A professora geralmente pedia para as crianças cruzarem os braços e abaixarem a cabeça. Destacamos alguns momentos do final do dia:

- Depois da escovação voltamos à sala. A professora pediu para as crianças sentarem na roda. Ela entregou as pastas e as crianças brincavam, começavam a jogá-la para cima e batiam na pasta do colega. A professora ficou brava e disse que a pasta era para ser segurada embaixo do braço. Após esse momento, as crianças formaram a fila e foram embora (DC, 23/02/99).

- As crianças que não tinham terminado, continuaram a atividade. A professora passou numa mesa e disse:

-“Essa mesa que terminou pode conversar baixinho”.

Ela continuou passando nas mesas e orientando as crianças que não haviam terminado. A Pa terminou e foi pedir para brincar. Ela respondeu que estava quase na hora de ir embora.

A Pa voltou para a mesa e falou:

-“AH! Já está na hora de ir embora”.

O Ka disse:

-“Você queria dormir aqui?”

Ela respondeu que não. Como estávamos perto, perguntamos o que ela queria fazer. Ela respondeu que queria brincar e apontou para alguns brinquedos que havia numa caixa no fundo da sala e disse ainda, que gostava daqueles brinquedos e estava com vontade de brincar com eles. Depois de alguns minutos, a professora pediu para formarem a fila (DC, 30/03/99).

- A professora pediu para sentarem na roda. Ela falou novamente sobre o passeio lembrando as crianças para mostrarem o bilhete aos pais. Enquanto falava havia algumas crianças que conversavam.

P: “Ô Ka, desse jeito não dá para ir ao bosque. Olha, classe, ainda dá tempo de desistir”.

Continuou dando as explicações, depois chamou as crianças da perua para pegarem a pasta e irem embora. Logo em seguida, chamou as outras para formarem a fila (DC, 05/04/99).

- Quando as crianças entraram na sala, a professora pediu para que sentassem nas mesinhas e pegassem as pastas, porque ia colar um bilhete no caderno e entregar o convite do aniversário da Ma.

Enquanto passava nas mesas para colar os bilhetes, as crianças conversavam e ela pedia silêncio.

P: "Boquinha fechada, olha a Boquinha!"

P: 'Pa, Je eu vou falar com sua mãe'.

Depois chamou as crianças da perua para irem embora e quando terminou de colar já estava na hora da saída. Ela pediu que todos formassem a fila (DC, 14/04/99).

- Quando voltamos à sala, a professora pediu para as crianças pegarem as pastas e sentarem nas mesinhas.

P: "Vocês já falaram bastante agora vamos sossegar".

Ela começou a passar pelas mesas e foi colando bilhetes nos cadernos das crianças. Enquanto isso, elas conversavam. A professora chamava a atenção delas. Logo em seguida, disse para as crianças da perua pegarem o material e depois, quando terminou de colar os bilhetes, disse para as demais formarem a fila (DC, 21/06/99).

Logo em seguida, às 16:15h, a professora chamou as crianças que iam de perua, para pegarem as pastas e as sacolas e irem para o galpão. Os motoristas das peruas entravam na EMEI para buscarem as crianças. Depois, a professora pediu às demais para pegarem os materiais, formarem a fila e seguirem com ela para o portão lateral da EMEI, onde esperariam seus pais ou responsáveis. O horário da saída era 16:30h. As crianças identificavam a pessoa que estava no portão, mostravam para a professora e iam embora.

Os dados apresentados nesta parte mostram que a organização do trabalho pedagógico e da instituição está comprometida com a forma usual de organizar o Ensino Fundamental, não só enquanto objetivo e conteúdo, mas enquanto forma de conceber e organizar o espaço da instituição e da sala.

2. A AVALIAÇÃO NO PRÉ

Na parte anterior fizemos uma descrição da rotina do pré G. Com isso queríamos mostrar como o trabalho pedagógico era organizado e como ocorria a construção do conhecimento. Cabe ressaltar que nesse processo a avaliação estava presente. Nos vários episódios destacados verificamos que a avaliação estava inteiramente relacionada ao processo de aprendizagem, sendo difícil separá-los.

Nas palavras de Freitas (1995), “(...) *avaliação mistura-se com o processo instrucional sendo difícil estabelecer uma separação entre eles*” (p.191). No entanto, passaremos a discuti-la nesse momento com maior profundidade, já que é a questão central e a preocupação desse trabalho. A avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico e, dessa maneira, será analisada dentro desse contexto maior.

Ao acompanharmos o trabalho no pré G, observamos que este era centralizado nas mãos da professora. Assim, a palavra era sua, era ela que determinava o que ia acontecer, o que podia e o que não podia ser feito. A ordem era uma questão central na sala, pois era cobrada constantemente no decorrer da realização das atividades.

O controle era grande, as crianças deveriam fazer as atividades em silêncio, sem brincar e sem sair do lugar. As manifestações que fugiam à regra estabelecida eram censuradas. Destacamos alguns episódios que mostram o controle na sala durante o processo de trabalho:

- *A professora entregava as atividades, enquanto isso as crianças esperavam e conversavam com os colegas. Ela pedia silêncio.*

P: *“Cada um na sua mesa. Tem lição. O, Pa”* (grifo nosso).

Continuava entregando as atividades.

P: *“Hoje a boquinha tá. Ah, nós vamos ficar muito cansados com esse falatório”.*

Ela continuava entregando os materiais.

P: *“Ah, para recortar não precisa falar”* (DC, 30/03/99).

- *Enquanto organizava os materiais as crianças conversavam.*

P: *“Enquanto eu não ouvir o silêncio, nós não vamos à praça. Gui eu quero ouvir o silêncio se não nós não vamos”* (grifo nosso).

As crianças faziam alguns segundos de silêncio e logo em seguida voltavam a falar.

P: *“Eu não estou ouvindo o silêncio”.*

Começou a entregar os cadernos e as crianças foram terminando os seus desenhos (DC, 14/04/99).

- P: "Olha a mesa do Sa já tem caderno, lápis e agora boca fechada. Depois nós vamos ao parque se não der para acabar nós não vamos sair".

A professora continuou entregando os cadernos.

P: "Nessa mesa (outra) já tem caderno, lápis e agora vai ficar com a boquinha fechada. Para desenhar não dá para falar, tem que pensar".

Para as crianças que haviam faltado no dia do teatro a professora entregou atividades que estavam atrasadas.

P: "Sa eu acho que não vai ser legal, tá falando muito".

Continuava distribuindo os materiais.

P: "Pri, Sa" (chamando atenção).

P: "Olha se não der tempo de terminar, não dá para ir à areia. Quem não terminar vai ficar aqui terminando" (DC, 29/04/99). (grifo nosso).

- A professora começou a recontar a história com a ajuda das crianças. Ela falava um pouco e pedia às crianças para ajudá-la. Elas participavam, mas de vez em quando, algumas conversavam, brincavam e a professora chamava a atenção. Quando terminou de contar a história pediu para todos sentarem nas mesas. E foi em direção ao mural onde havia figuras e palavras sobre o tema família.

Nisso disse:

- "Ô Ad e o Fe estão conversando. Ô Ad pode mudar de lugar, fica sozinho nessa mesa" (grifo nosso).

Voltou ao mural, falou rapidamente sobre a família e disse que iam começar a estudar as profissões (DC, 29/04/99).

- As crianças faziam a atividade e conversavam ao mesmo tempo. A professora chamava a atenção de algumas, pelo nome.

P: "Agora chega, todo mundo tem lição. Boca fechada. Eu já falei, agora chega, não dá. Quem está falando?" (ficou brava).

Ela começou a entregar os cadernos para as crianças colarem as palavras. Logo em seguida, foi apontar os lápis que algumas solicitaram, enquanto isso elas conversavam.

P: "Ig, Ad".

Ela passava nas mesas para orientar as crianças na hora da colagem. As que iam terminando os desenhos mostravam para a professora, ela guardava o caderno e entregava outro.

P: "É para procurar palavras não é para bagunçar".

- "Ah! não, vocês estão aqui para procurarem letrinhas e não para olharem a revista" (DC, 18/05/99).

- Depois, voltou para a mesa, pegou alguns papéis e começou a cortar pedaços e a distribuir nas mesas. Enquanto as crianças trabalhavam, conversavam também.

P: "Para fazer bolinha não precisa falar" (DC, 09/09/99).

- Depois da dinâmica de contar o número de crianças presentes, pediu para sentarem nas mesas. A maioria das crianças conversavam.

P: "Ô Ad, venha sentar aqui, não é para conversar" (mudou-o de lugar e o colocou numa mesa sozinho) (DC, 24/03/99).

A partir desses exemplos, verificamos que o controle era freqüente e a palavra não era permitida às crianças, apesar disso, elas conversavam. Porém, no momento em que isso

ocorria, a professora M chamava a atenção, fazia ameaças e para evitar o barulho mudava algumas crianças de lugar. Essa postura não ocorre por acaso: por trás dela há uma visão de educação, de construção de conhecimento. A fala da professora revela que para a criança aprender, para fazer as atividades, ela deve ficar em silêncio, não pode trocar idéias, caso contrário, ela não prestaria atenção no trabalho e não estaria aprendendo: *“Para desenhar não dá para falar, tem que pensar”, ou “Para fazer bolinhas não precisa falar”,* como se o silêncio fosse necessário para haver aprendizagem. Nessa perspectiva a relação com o conhecimento é individual, o trabalho coletivo não é valorizado, as trocas de experiências não são reconhecidas e importantes nesse processo. Ainda, nessa concepção, é apenas a professora (o adulto) que detém o conhecimento, as crianças não.

Assim, além de não poderem conversar, deveriam permanecer sentadas. Isso quer dizer que o corpo não poderia se movimentar.

- A professora estava recolhendo as autorizações e o dinheiro de um passeio. Ela disse:

P: “Podem conversar baixinho”.

Quando ela disse isso, a Je saiu da roda e foi conversar com algumas colegas.

P: “Ô Je é na roda” (DC, 05/04/99).

- A professora continuava entregando os cadernos e orientando as crianças. A maioria delas faziam atividades e conversavam ao mesmo tempo. A Am foi até a mesa da Ci olhar os desenhos. A professora viu e disse:

- “Am, Am”.

Ela voltou ao seu lugar (DC, 12/08/99).

Conversar e sair do lugar não era permitido, brincar na sala, muito menos. Nesse espaço só era permitido o trabalho determinado pela professora e, portanto, não havia espaço para outras manifestações, como a brincadeira, o jogo, o movimento. As crianças que não seguiam essa ordem, eram controladas:

- P: “Nós temos pouco tempo porque logo nós vamos para a Praça dos Trabalhadores, mas vamos começar e depois vocês terminam amanhã. Oh, só para quem está quieto”. Ela começou a entregar a folha para as crianças e, enquanto esperavam a atividade, muitas conversavam.

P: “O Ka, tá brincando aqui, lá não vai brincar” (DC, 14/04/99).

- Terminado o calendário, a professora voltou à roda e começou a conversar com a turma recordando alguns temas que haviam trabalhado.

P: “Vamos recordar. Primeiro nós estudamos a família” - puxou uma conversa.

Durante a fala da professora algumas crianças conversavam e brincavam.

P: "Vocês vão ficar sem parque e sem brinquedo. Tão brincando muito aqui" (havia três meninos deitados no chão).

- A professora começou a entregar o caderno de desenho para as criança. Nesse momento, algumas conversavam, outras brincavam. O Lo, o Ig e o Sa estavam na mesma mesa e começaram a brincar com os lápis e com a borracha e diziam que a brincadeira se chamava roleta.

Quando a professora viu, ficou brava e mudou os meninos de lugar, separando-os (DC, 18/05/99).

Como apontamos na discussão teórica, a avaliação pode aparecer de duas maneiras na escola. A avaliação formal, classificando a criança através de notas ou conceitos e a avaliação informal, controlando a disciplina e os valores/attitudes das crianças.

Observando o trabalho no pré, verificamos que as três faces da avaliação estavam presentes (avaliação instrucional, disciplinar, de valores e attitudes) formando como denominou Freitas (1995) um "tripé avaliativo".

Analisando a prática da professora M, percebemos que, em relação à avaliação instrucional, ela se manifestava da seguinte maneira: o trabalho realizado na sala era acompanhado por ela constantemente, não eram atribuídos conceitos, símbolos ou notas para medir o resultado das atividades e classificar as crianças. No entanto, quando olhamos os cadernos no início do ano, em algumas atividades, havia anotações e em outras não, como: "parabéns", "jóia", "muito bom". Durante as observações não percebemos porque esse fato ocorria, nunca presenciamos a professora fazendo anotações nas atividades das crianças e muito menos, falando a elas que tinha feito alguma observação ou avaliação de seu trabalho. Entretanto, isso nos deixou dúvidas, pois queríamos saber se a professora fazia algum tipo de julgamento e avaliação fora daquele momento. Por exemplo, se fazia anotações nos trabalhos que "gostava", e naqueles que não "gostava", não escrevia nada. Essa dúvida foi esclarecida durante a entrevista, quando perguntamos a ela porque havia marcações em algumas atividades e em outras não. Ela respondeu:

"É uma falha muito grande minha, eu queria fazer em todos os cadernos mas eu não consigo assim, em todas as atividades das crianças, um por um colocar assim, então eu coloco em alguns. Você observou também que eu não falo para as crianças, olha eu coloquei jóia no caderno, olha eu coloquei bom no seu caderno, por quê? Porque eu não vou conseguir com todos ali, agora todas as crianças quando terminam os trabalhos eu vejo de todos, então eu sempre comento, tá lindo, tá bonito, tem vez que eu falo, você não acha que poderia fazer algo mais, então eu procuro assim incentivar individualmente.

Talvez se eu fizesse assim, se eu combinasse com as criança, por exemplo, uma cruzinha, duas cruzinhas, três, uma estrelinha, até elas entenderiam, três estrelinhas é muito bom, mas aí eu estaria comparando o trabalho de uma e de outra, porque tem

colegas que combinam, olha quando eu coloco uma estrelinha porque tá legal, duas estrelinhas tá melhor, três estrelinhas está ótimo, mas eu penso” (professora M).

Acompanhando o trabalho da professora M, notamos que essas anotações só ocorreram algumas vezes no início do ano, não foi uma prática adotada por ela. Além disso, em momento algum, presenciamos a professora usar algum tipo de marcação para incentivar a aprendizagem e a realização das atividades pelas crianças. A realização do trabalho não era colocado em função de ganhar uma nota, um símbolo, por exemplo.

Sobre essa questão, perguntamos à professora porque ela não seguia a mesma orientação e conduta das colegas. Ela respondeu:

“Porque eu acho que quando ela olhar no caderninho do coleguinha, ela vai saber que ela está melhor que o outro, eu acho que eu estou assim, comparando, eu não acho legal para criança olhar, puxa! né? eu fiz com tanto amor, com tanto carinho, que a criança faz e dá o melhor de si, aí ela olha no caderninho ao lado e tem 3 estrelinhas e no dela tem duas. Eu não acho melhor para criança, eu acho que o melhor é: olha, tá lindo, bonito, né? Você quer fazer melhor ou você quer fazer algo mais, elogiar, falando com a criança não assim. Eu gosto de incentivar cada uma delas a fazer melhor, elogiar, principalmente elogiar o que ela fez” (professora M).

A partir dessa resposta perguntamos porque ela achava importante elogiar as crianças.

“Eu acho importante, pra desenvolver a auto estima dela, pra ela se sentir importante, ela vai tentar fazer melhor porque ela foi elogiada, eu acho que é um incentivo para o progresso dela, eu acho que quando a gente tem incentivo a gente procura fazer cada vez melhor, o adulto é assim, imagine a criança” (professora M).

Realmente sua postura era coerente com o que respondeu na entrevista. Em todo o momento, ela passava pelas mesas, orientava e ajudava as crianças durante as atividades, olhava os trabalhos e, freqüentemente, fazia elogios. Ela se mostrava bastante prestativa e atenciosa para atender as solicitações das crianças e para dar explicações. Destacamos alguns episódios do diário de campo, que ilustram esse fato:

- A professora passava nas mesas para orientar as crianças.

Ela foi até a mesa do Luc e disse:

-“Olha que lindo, muito bem Luc. Olha Eli, você está vendo como está bonito? Posso te dar um beijo?”(deu um beijo no Luc)

A professora continuou passando nas mesas. O Fa terminou e mostrou para a professora.

P: “Que jóia”.

Algumas crianças foram terminando e vieram mostrar para mim e para a professora. Ela continuava passando nas mesas e para as crianças que terminavam, ela entregava outro trabalho e reorganizava-as nas mesinhas.

Às crianças que já haviam terminado todas as atividades, a professora entregou folhas para fazerem um desenho livre.

Continuou orientando as crianças e passando nas mesas. Ela entregava os cadernos e ajudava as crianças para colarem as palavras no caderno (DC, 12/08/99).

- Uma menina solicitou ajuda à professora e disse que não estava conseguindo colar o barbante. A professora foi até sua mesa e a ajudou. Ela se mostrava bastante atenciosa e prestativa quando ajudava as crianças.

Um menino que também estava com dificuldade para colar o barbante, quando conseguiu foi mostrar à professora.

P: "Olha o Sal, parabéns, você conseguiu, ficou bem bonito" (DC, 18/03/99).

- A professora sentou numa mesa e começou a chamar algumas crianças para pegarem a pasta porque iria colar bilhetes.

Enquanto colava os bilhetes, as crianças pintavam e conversavam. Às vezes algumas se levantavam e mostravam para a professora.

O Ad terminou e mostrou seu trabalho à professora.

P: "Olha que jóia, o Ad já terminou".

Nisso algumas crianças levantaram e foram mostrar para a professora (não haviam terminado).

P: "Muito bem".

P: "Jóia" (DC, 21/06/99).

- As crianças mostravam o desenho para a professora e ela elogiava. O Ka disse:

- "Pro, eu não sei desenhar o coelho".

A professora foi até a sua mesa e falou: "Sabe, olha você sabia que cada criança é um artista e cada um faz do seu jeito. Não é para desenhar o coelho igual da história é para desenhar o seu coelho".

Sa: "É para usar a imaginação".

P: "Isso mesmo" (DC, 14/09/99).

- Observando as conversas nas mesas mais próximas, percebemos que as crianças estavam entusiasmadas com a atividade. Falavam sobre o desenho, sobre as pipas, um falava para o outro como ia fazer, mostrava para o colega, ensinava o que sabia. Por exemplo, o Lo recortou um coração, o Yg também queria, nisso o Lo mostrou como tinha feito e ensinou o colega.

A professora passava nas mesas entregando papéis coloridos e, nesse momento, as crianças mostravam para a professora seus desenhos, ela elogiava.

O Fa mostrou para a professora. Ela disse:

- "Olha que lindo. Todos estão lindos".

Algumas crianças levantavam e iam mostrar o desenho para o colega de outra mesa, e, também vinham nos mostrar (DC, 20/08/99).

Nesses exemplos, verificamos que a avaliação se misturava com o processo de construção de conhecimento, pois no momento em que a professora fazia uma observação sobre o trabalho da criança estava emitindo um juízo de valor. Ao dizer jóia, lindo, muito bem, estava fazendo uma avaliação. No entanto, ela não era feita para medir os resultados dos trabalhos e para compará-los. Não observamos a professora M realizar uma avaliação

negativa do trabalho da criança; dizer por exemplo, que estava feio, ruim, algum tipo de comentário que pudesse humilhá-la e abaixar sua auto-estima. Não eram colocados símbolos, ou qualquer mensuração que pudesse diferenciar os trabalhos e classificá-los como mais bonito, menos bonito, por exemplo.

Percebemos que a professora procurava incentivar as crianças. Nunca presenciamos a professora dizer à criança que ela deveria fazer as atividades para ganhar uma “nota”, ou porque estaria sendo avaliada, ou porque, se fizesse, iria para a 1ª série, enfim, em função de alguma coisa.

Observamos que as crianças gostavam de mostrar e exibir o que faziam. Isso não era feito em função de passar de ano, como geralmente ocorre no Ensino Fundamental. Ficamos surpresos com esse fato; parece que nesse momento da educação ainda há uma vivência e uma relação diferente com a produção do conhecimento. Acreditamos que isso ainda ocorre porque, nessa etapa, não há uma avaliação sistemática, formal e regulamentada, que pressione a criança, que a classifique, que a compare e que determina seu futuro escolar, ou seja, se vai ser aprovada ou não. É claro que isso não garante uma prática diferente, pois sabemos que muitas pré-escolas avaliam as crianças de maneira formal, chegando a reprová-las.

Assim, o fato de não existir uma avaliação formal não impede a ocorrência de um outro tipo de avaliação, a avaliação informal, que pode ser igual ou até mesmo mais dura e cruel para a criança que a própria avaliação formal. No entanto, acreditamos que o fato de não existir a legitimação de uma avaliação formal que possa aprovar ou reprovar a criança na Educação Infantil é muito benéfico, apesar de não garantir na prática seu real cumprimento.

Na prática da professora M, a avaliação formal não estava presente, embora ela emitisse juízos de valor ao trabalho das crianças, dando um retorno. Porém, isso não se caracterizava de maneira formal, mas dava-se informalmente, era uma avaliação pública. Entretanto, verificamos que ela ocorria num sentido de valorizar a produção da criança e não de desvalorizá-la.

Além da avaliação instrucional, verificamos que a avaliação disciplinar e do comportamento também estava presente, no entanto, era mais forte, mais freqüente e controlava as crianças. A professora tentava manter uma certa ordem, um certo silêncio na

sala e, para isso, chamava a atenção das crianças que conversavam ou brincavam, ou seja, que não apresentavam o comportamento desejado por ela.

Assim, na tentativa de conseguir o controle da situação, utilizava como recurso, recompensas ou punições, através de algumas ameaças. O alvo tocado era o parque, a praça dos trabalhadores ou a brincadeira. Para mostrar como ocorria, destacamos do diário de campo alguns episódios:

- Depois que a professora terminou de entregar todos os cadernos, foi apontar os lápis que as crianças solicitaram. Logo em seguida, continuou passando nas mesas para orientá-las. Aquelas que iam terminando a professora perguntava o que tinham desenhado e escrevia ao lado.

A turma conversava bastante e de vez em quando a professora chamava a atenção:

P: "Olha está muito barulho. Daqui a 25 minutos é nosso horário de parque, hoje tem areia. Se vocês ficarem quietos nós vamos na areia, se tiver muito barulho nós não vamos".

As: "Pro, eu não quero ir na areia eu quero brincar naqueles brinquedos".

P: "Hoje é dia de areia. Não vai ter parque".

O Sa cruzou os braços e abaixou a cabeça na carteira.

A professora continuou passando nas mesas e quando se aproximou da mesa do Sa falou

- "O que você tem Sa?"

Sa: "Eu queria ir no brinquedo".

P: "Na areia também tem brinquedo".

Sa: "Eu posso levar a bola como no outro dia?"

P: "Hoje não".

A professora continuou escrevendo nos cadernos, o que as crianças haviam desenhado e quando iam terminando, ela começava a guardar os materiais. As crianças que tinham terminado, conversavam, brincavam, iam à mesa de outros colegas. A professora ficou brava, chamou a atenção e disse que daquele jeito eles não iriam à areia.

P: "Nós temos muito tempo na areia, mas está passando".

Ma: "Deixa eu não quero ir mesmo".

Nesse momento, a maioria já havia terminado. A professora pediu para eles ficarem quietos porque se escutasse barulho ninguém ia sair.

P: "Um falando ninguém sai. Não sei se está certo fazer isso, mas está difícil".

Ela pediu para ficarem quietos com os braços cruzados e com a cabeça em cima da mesa. Enquanto isso, terminava de escrever nos cadernos de algumas crianças.

As crianças ficaram alguns segundos conversando baixo, mas logo em seguida, a conversa já estava alta.

P: "Eu acho que vocês já estão brincando aqui e não querem ir ao parque" (A Ma estava brincando com o Gui).

Lu: "Cala a boca eu quero ir ao parque".

P: "Vocês é quem sabe, o tempo está passando".

Ma: "Eu não quero ir mesmo".

A professora terminou de guardar os cadernos e começou a chamar algumas crianças para irem à areia (as que não conversavam).

Ma: "Só eles que vão".

P: "Eles estão quietos".

Ma: "A gente também tá quieto".

P: "Então continuem quietos".

Ma: "Se eles vão, nós também vamos".

A professora esperou alguns segundos, as crianças estavam quietas e ela disse:
P: "Nós vamos sair em silêncio, quem não obedecer vai ficar sentado. Gente tem hora para tudo, vamos combinar isso". Chamou as meninas e depois os meninos para formarem a fila.

Fomos ao parque I, onde tem o tanque de areia. As crianças pediram para pegar baldinhos, pzinhas e a professora deixou. Algumas crianças ficaram brincando na areia, outras nos brinquedos, outras de correr, de polícia e ladrão. Todas as crianças brincaram" (DC, 05/08/99).

- As crianças desenhavam, a professora organizava os materiais, passava nas mesas e de vez em quando ela pedia silêncio e falava:

- "Chega, olha o parque"!

- "Para o desenho ficar bonito, tem que ficar com a boquinha fechada".

De repente, começou a chover e uma criança disse:

- "Está chovendo, não vai dar para ir no parque".

P: "Se vocês ficarem quietos, eu dou brinquedo para vocês brincarem aqui na sala".

Enquanto as crianças desenhavam, também conversavam e de vez em quando, a professora pedia silêncio. As vezes falava:

- "Eu ia dar brinquedo agora, mas com esse barulho" (DC, 01/03/99).

- "Vamos abaixar a cabeça, quem não abaixar não vai para o parque. Essa mesa aqui, olha vocês três vão ficar 10 minutos sentados antes de brincar, só você vai para o parque ficou quieto, os outros bagunçaram". Virou para outra mesa e disse:

- "Olha Ig tem 3 que vão ficar 10 minutos sentados".

Depois que todos estavam sentados e quietos, a professora disse que eles iriam para o parque que tinha o tanque de areia e era para brincarem, que brincar não era bagunçar e que não precisavam gritar. Pediu para os meninos formarem a fila e depois as meninas. Fomos ao parque e ficamos 45 minutos.

Quando chegamos, a professora deixou todos brincarem. Nesse momento, algumas crianças pediam pedaços de papelão para escorregarem num barranco com grama que há no parque, ela cortava e distribuía. Ela nos disse que as crianças gostavam de escorregar. Falou para as crianças que estavam na areia que poderiam pegar baldinhos e água para brincar (DC, 18/03/99).

- As crianças faziam a atividade, conversavam, outras falavam com o colega em outra mesa.

P: "Daqui a pouco nós vamos ao parque. Vamos sentar. Cada um no seu lugar.

Sil, Ma, tão fazendo desenho, ficam quietinha".

Nesse momento, já era quase 15:00 h e algumas crianças já haviam terminado e estavam conversando. O barulho aumentava.

A professora foi à lousa e escreveu: IG, Fe e Sa. Depois disse: "Mais uma palavrinha e não vão brincar. E isso é para todas as mesas".

Uma criança falou alguma coisa.

Sa: "Ele você não marcou, a gente você não dá uma chance".

P: "Eu dou, eu disse que se vocês conversarem mais é que não vão".

Ig: "Eu não quero ir mesmo" (e ficou bravo).

A professora sentou à mesa e ajudou duas crianças que estavam terminando a atividade.

Enquanto isso, as outras ficaram em silêncio. De vez em quando, falavam baixinho com o colega.

- A professora pediu para as meninas pegarem as sacolas e formarem a fila, depois pediu aos meninos e fomos ao parque.

Chegando lá a professora disse para as meninas deixarem as sacolas num canto e falou que podiam ir brincar. Alguns meninos começaram a falar: “nós não vamos?” A professora disse: “Olha as carinhas, vocês são uns danadinhos (deu risada). Eu falo que não vão, mas eu não tenho coragem. Eu já estou desmoralizada”. O Yg começou a resmungar e a chorar. A professora disse para colocarem a sacola num canto e para irem brincar. Falou que queria falar um pouco com o Yg.
P: “Olha Ig você é um menino legal, bonito, inteligente, mas não pode falar assim, desse jeito. Conversou com ele e depois falou para ir brincar” (DC, 12/08/99).

- “A professora disse que ia sair da sala um pouco para entregar um material a uma colega, pediu silêncio e disse que a Ma ia tomar conta da sala. A maioria das crianças conversavam, inclusive a Ma. Quando a professora voltou, a Ma começou a falar os nomes dos colegas que haviam conversado, brincado. Por exemplo: O Lu e o Gui estavam deitados. A professora começou a marcar os nomes na lousa: Fa, Je, Ka, Sa, Lu, Gui. Nisso algumas crianças falaram que a Ma havia brincando na sala. A professora marcou seu nome também. Nesse momento, uns falavam dos outros e dedavam o colega. A professora disse que se fossem melhorando, ela apagava o nome, e, que todos teriam uma chance. Nisso, o Sa perguntou se eles iriam ver as fotos. A professora respondeu que ia depender do comportamento, se fosse tudo bem durante o dia ela ia mostrar no final da tarde. Ainda disse que essa semana estava muito difícil e que todas as professoras estavam reclamando, porque as crianças tinham voltado das férias muito agitadas. Depois o Sa perguntou:
- “Eu vou ter uma chance?”.
P: “Todos têm uma chance” (DC, 05/08/99).

Podemos observar a partir desses episódios que a professora tentava manter a “disciplina” na sala, porém, durante todo o tempo, as crianças trocavam idéias, contavam histórias, conversavam, movimentavam-se, inventavam brincadeiras, fantasiavam, enfim, relacionavam-se, apesar dos limites que eram impostos.

Durante as atividades era constante essa troca, no entanto, a professora tentava controlar todas as manifestações que ocorriam. Muitas vezes, acabava fazendo ameaças e chantagens com as crianças e, para isso, usava o parque como instrumento. O brincar, além de ser restrito a esse momento, acabava sendo desvalorizado e colocado em segundo plano, como se fosse menos importante que o trabalho na sala, ou ainda, como se fosse um prêmio e não um direito da criança.

Verificamos que o parque acabou representando um recurso utilizado pela professora com duplo sentido. Ou virava recompensa, ou castigo, ou seja, se a criança obedecesse às ordens iria brincar (ganhava a recompensa), caso contrário, ficaria sentada no parque olhando seus colegas brincarem (castigo). Apesar disso, por mais que a professora

tivesse essa atitude, quando chegava o momento delas brincarem, dificilmente não permitia. Na maioria das vezes, ela acabava não cumprindo as ameaças prometidas.

Além do parque, isso ocorria também em relação à Praça dos Trabalhadores, por exemplo:

- A professora disse que estava trabalhando a noção de círculo e semicírculo. Enquanto ela passava nas mesas para entregar materiais ou para ajudar algumas crianças, a maioria conversava durante a atividade. As crianças estavam bastante agitadas nesse dia.

P: "Olha tem lição, a boquinha fechada".

P: "Fa, chega".

P: "Pa, acabou".

P: "Olha, que mesa barulhenta" (olhou para uma mesa onde as crianças conversavam).

Ela se aproximou de outra mesa que tinha acabado de recortar e disse:

- "Vocês querem ir para a praça? então abaixem a cabeça e fiquem quietos".

- "Está na hora de ir à praça, vamos guardar o material".

A professora foi entregando os cadernos para as crianças colocarem as partes do coelho para que ficassem guardadas, pois não havia dado tempo de colar e terminar a atividade. Enquanto ela organizava os materiais, as crianças conversavam.

P: "Braço cruzado e cabeça baixa. Chega, fiquem quietos. Lo, boca fechada".

As crianças ficaram alguns segundos quietas e logo voltaram a conversar.

Quando terminou de guardar os materiais, disse que eles iriam para Praça dos trabalhadores, porém alertou:

- "Quem não obedecer, nunca mais vai à praça, vão ficar com outra professora" (DC, 24/03/99).

O mesmo ocorria em relação aos brinquedos que, às vezes, era proporcionado às crianças:

- A mesa da Bi, Da, haviam terminado e a professora deixou elas pegarem brinquedos. Nisso o Ad viu e pediu para brincar. Ele já tinha terminado.

P: "Pode ficar com elas, agora vamos sossegar".

P: "Quem estiver quieto vai ganhar brinquedo".

A mesa do Ka terminou e a professora deixou pegar brinquedos.

P: "Pode pegar, vamos ficar quietos".

Aos poucos todas as mesas foram terminando e pegando brinquedos, apenas a mesa da Pa ficou terminando a atividade e não deu tempo de brincarem.

As crianças brincaram uns 10 minutos, já estava na hora do lanche e a professora pediu para guardarem os brinquedos. A professora pediu silêncio e para abaixarem a cabeça.

P: "Eu estou ouvindo barulho. Gui" (DC, 02/06/99).

- O Ro foi o primeiro que terminou. A professora disse que ele poderia pegar um brinquedo. Ele pegou e foi brincar na mesa. Nisso algumas crianças viram e foram brincar com ele. Quando a professora viu, disse que era para voltarem para o lugar. As crianças voltaram.

- "Ig, só o Ro aí".

Depois de um tempo mais crianças foram terminando e pedindo para brincarem também. A professora foi deixando as crianças pegarem brinquedos.

Enquanto alguns brincavam os outros terminavam as atividades, mas a classe estava bastante agitada.

P: "Quando falam, não acham letrinha".

P: "Chega" (DC, 10/03/99).

Esses episódios mostram que além do brinquedo ter sido usado como um instrumento de controle, também era colocado como sendo menos importante que a realização das atividades. Isso porque, apenas quando a criança terminava a tarefa determinada, podia brincar, ou seja, se sobrasse algum tempo. Essa postura revela que o lúdico é visto como uma experiência secundária no espaço institucional.

E quando brincavam, percebemos que era com os mesmos brinquedos, pois sempre a professora entregava aqueles que ficavam em cima do armário. As crianças brincavam sentadas e esparramavam os brinquedos em cima da mesa. Mesmo nesse momento, não havia liberdade e espaço para conversarem e brincarem à vontade. Observamos algumas falas da professora nesse momento: *"pode pegar, vamos ficar quieto", "pode ficar com elas, agora vamos sossegar"*. Assim, mesmo quando permitia que as crianças brincassem, havia seu controle e intervenção (as crianças não deveriam sair do lugar, conversar). Ainda, era ela que determinava quem ia brincar, com qual brinquedo e o tempo (geralmente era restrito, ficando apenas ao final de alguma atividade).

Não observamos as crianças brincarem com outros brinquedos, com jogos e mesmo com aqueles que ficavam no fundo da sala. Ao contrário, estes sempre eram os mesmos. Além disso, brincar era algo raro. Poucas vezes presenciávamos as crianças brincarem sem ser no parque. Geralmente, quando terminavam algum trabalho, era freqüente a professora entregar outra atividade ou verificar se a criança tinha alguma atrasada ou incompleta para terminar:

- Para as crianças que foram terminando, a professora ia entregando várias letras do alfabeto (de papel) para elas formarem o nome. Depois que formassem elas colariam no caderno e copiariam quatro vezes logo abaixo. Durante todo esse momento, a professora passava nas mesas, colocando materiais e ajudando as crianças. Algumas crianças foram mais rápidas, conseguiram terminar logo e começaram a conversar e brincar. A mesa do Ro foi a que terminou primeiro e os meninos conversavam bastante. A professora disse:

- "A mesa do Ro não vai ganhar" (DC, 01/03/99).

- As crianças que foram terminando o recorte, iniciaram outra atividade: desenho do número 1 com uma régua. Depois deveriam pintá-lo e desenhar 4 conjuntos com uma unidade (DC, 18/05/99).

- O Ed terminou a atividade do caderno, a professora pegou sua pasta e havia alguns trabalhos atrasados. Ela começou a entregá-los para ele terminar (DC, 23/04/99).

- A professora entregou outra atividade para aqueles que tinham terminado e não tinham tarefa atrasada. Era um folha com um desenho de um rosto, no qual as crianças deveriam escolher um colega e desenhar seu rosto (DC, 23/04/99).

Outra prática que a professora começou a utilizar para controlar a “disciplina” foi a de marcar ou mandar alguma criança marcar o nome daquelas que conversavam, brincavam ou que saíam do lugar. Além de não funcionar, pois observamos que as crianças ficavam apenas alguns segundos quietas, essa postura não era viável, criava um ambiente desagradável, estimulava um clima de vigia entre as próprias crianças, de controle, de competição, de inimizades, pois ao invés de serem amigas e compartilharem um momento prazeroso juntas, essa atitude acabava comprometendo a amizade, já que uma começava a dedar a outra.

Além do controle exercido pela professora sobre as crianças, percebemos que havia em vários momentos um controle entre as próprias crianças, ou melhor, algumas tentavam exercer um poder sobre as outras. No momento em que a professora mandava uma criança vigiar e anotar o nome da outra, acabava estimulando isso. Selecionamos alguns exemplos que evidenciam como as crianças tentavam controlar seus colegas:

- A professora entregava alguns materiais para as crianças: cola, palito e, orientava a maneira como deveriam colar, como colocariam a cola, a quantidade e o lugar de colar.

De repente, a Pa pediu o lápis azul emprestado para a Bi que estava sentada na outra mesa com o Lu. Ele viu e disse:

- “Não pode emprestar”.

Bi: “Pode, ela não tem o azul”.

Lu: “Ô pro, a Pa quer emprestar o azul”.

P: “Pode emprestar não tem problema”.

Lu: “Ela empresta todo dia. Você disse que não era para emprestar, que cada mesa tem o seu”.

P: “Pode. Tá faltando lápis eu vou colocar mais” (DC, 02/06/99).

- A professora passava nas mesas e continuava ajudando as crianças.

O Ad pegou a espada que havia dentro de uma caixa, mostrou para mim, para o Ig e guardou em seguida.

O Ig se levantou e foi contar para a professora.

P: “Vai sentar Ad”(brava).

O Ad começou a escrever seu nome no alto da folha. Olhava para a ficha com o seu nome e copiava.

Mostrou para mim e disse que havia copiado da ficha.

Ig: “Não pode copiar”.

O Ad não ligou e começou a falar sobre o seu saquinho que estava pendurado no varal e tinha os seus trabalhos.

- "Olha é meu" (colocou a mão no saquinho).

Ig: "Pro, o Ad está mexendo no saquinho".

P: "Se mexer no saquinho e estragar eu não vou dar outro" (brava), (DC, 02/06/99).

- A professora disse para a turma ficar na roda conversando baixinho enquanto ela ia verificando as autorizações das mães para ver as crianças que iam fazer as atividades na praça dos trabalhadores. Hoje era um dia diferente, era o Dia do Desafio, uma competição entre cidades e todas as crianças iriam para a praça participar de várias atividades esportivas.

Ela sentou numa mesinha e começou a conferir as autorizações.

As crianças conversavam e brincavam. Algumas crianças vinham reclamar dos colegas. Nisso, o Ka, e depois o Ig, vieram reclamar do Ad. A professora ficou brava e pediu para o Ad sentar na cadeira. Ele ficou sentado. O Ad não estava fazendo nada, mas parece que há uma implicância com ele, assim, tudo é o Ad.

De vez em quando a professora pedia mais silêncio e continuava conferindo as autorizações. Depois de um tempo, o Ad pediu para se sentar com os colegas. Ela concordou e disse que era para se comportar (DC, 26/05/99).

- P: "Ma, o que você está fazendo? Ma vem aqui, pega o seu, eu vou recortar e depois você já pode colar os papéis".

A Ma levantou e foi falar com a professora. Depois, voltou à sua mesa e a Na disse:

- "Olha Ma, o que a Pri fez com o giz de cera" (entregou o giz de cera cortado em três pedaços para a Ma). "Vai falar para a pro".

Ma: "Pro, olha o que a Pri fez" (mostrando para a professora).

P: "Olha Pri, não tem problema que quebrou, o giz de cera quebra. Agora você pinta com esses pedaços".

Na: "Ela bateu assim" (fazendo o gesto para a professora).

P: "Olha não precisa bater o giz de cera para pintar, tá bom"?

Ela falou e nisso a Ma disse que já tinha terminado.

P: "Todas as meninas já terminaram, então podem pegar a tesoura para recortarem" (DC, 09/09/99).

Quanto à avaliação dos valores e atitudes exercida pela professora, observamos que ela ocorria em estreita relação com a avaliação disciplinar, pois no momento em que ela exigia um tipo de comportamento, emitia um juízo de valor. Por exemplo:

- A professora pedia silêncio e fazia alguns comentários:

- "Ra agora não, só na brincadeira pode conversar" (DC, 10/03/99).

- A professora distribuiu os materiais nas mesas e disse: "Cada mesinha vai ter esse material e vai ficar responsável por ele, vai conferir no final para ver se não está faltando nada e não é para emprestar para outros colegas porque cada mesa vai ter o seu material" (DC, 18/03/99).

- A professora passava nas mesas e pedia silêncio:

- "Para o desenho ficar bonito, tem que ficar com a boquinha fechada" (DC, 01/03/99).

- A professora passou na mesa do Ed e disse:
- *Vamos logo Ed, tá muito devagar. Lu e Ed vamos parar de falar*" (DC, 13/04/99).

Nesses episódios, observamos que na tentativa da professora controlar o comportamento da criança, a ordem, ela transmitia certos valores. Quando a professora chama a atenção das crianças e pede silêncio, relacionando esse fator à produção de conhecimento, está transmitindo certos valores. Quando diz que para o trabalho ficar bom é necessário ficar quieto, sem conversar, essa fala está carregada de valores; ou quando diz: *"Só na brincadeira pode conversar"*, está mostrando que na sala a conversa, a troca não pode ocorrer, a sala é um local sério e não há espaço para conversar, apenas no momento da brincadeira essa manifestação é permitida; ou quando fala: *"Não é para emprestar, cada mesa vai ter o seu"*. Todos esses comentários estão sendo incorporados pelas crianças e estão formando uma conduta e uma postura nesses indivíduos. A postura não é neutra, mas carregada de valores sociais.

Não só nesses exemplos, mas em vários que foram apresentados, percebemos que a avaliação de atitudes estava presente. Dessa maneira, notamos que em vários momentos, as três faces da avaliação se articulavam e se misturavam num mesmo episódio. Assim, como já apontamos, o espaço educativo não trabalha apenas com os conteúdos e conhecimentos sistematizados, vai além disso. Transmite normas, valores, enfim, forma os indivíduos e uma maneira de estarem e viverem na sociedade.

Verificamos que nessa fase da educação isso era mais forte. Ao acompanharmos e conhecermos o trabalho no pré, percebemos que a avaliação disciplinar, de valores e atitudes era mais freqüente que a avaliação instrucional, pois, a todo momento, era cobrado um certo comportamento das crianças, uma certa conduta e postura, como se nesse momento, fosse mais importante adaptá-la às normas e às regras do modelo escolar, e não tanto, à vivência, à experiência e à construção do conhecimento.

A partir de toda essa descrição, podemos constatar que a postura controladora da professora e a realização de uma avaliação constante do comportamento e das atitudes das crianças revelam que havia pouco espaço e respeito para as diferenças. Aquelas que eram diferentes e não se encaixavam no padrão desejado eram punidas, sentavam sozinhas, ou perdiam alguma coisa: brincar no parque, na sala e fazer educação física.. No PPE da EMEI há a seguinte afirmação em relação aos objetivos da Educação Infantil:

“Oportunizar condições de estimulação para que a criança desenvolva sua autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, auto-estima, responsabilidade, independência, capacidade de resolução de problemas, respeitando a bagagem cultural de cada uma e oferecendo-lhe condições para analisar e avaliar suas ações juntamente com o grupo”.

A realidade entretanto era outra, mostrava que a heterogeneidade não era permitida, pois, a todo o instante, presenciávamos uma prática que tentava moldar os indivíduos a padrões e a um modelo de criança. Aquela que resistia e tinha dificuldade para se encaixar na ordem estabelecida, acabava sendo ameaçada ou penalizada. Assim, como a criança vai desenvolver as habilidades almejadas no PPE, como a autonomia, a independência, a criatividade, a criticidade, a cooperação, num espaço em que não havia oportunidade para falar, se expressar, trabalhar coletivamente, criar, fantasiar, enfim, vivenciar todas essas dimensões? Consideramos que é quase impossível.

Acompanhando o dia a dia no pré G e conhecendo as crianças, aprendemos que elas não são iguais, que há diferenças entre meninos e meninas e entre os próprios meninos e as próprias meninas. Entretanto, não entraremos nessa discussão, não abordaremos a questão de gênero nessa dissertação, apenas queremos deixar registrado esse fato e apontar que essa diversidade e outras, se fossem valorizadas, seriam uma ótima oportunidade para as crianças trocarem conhecimentos e experiências, já que isso, cada vez mais, só é possível, num espaço público e coletivo.

Ampliando nossas observações sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre a avaliação, além do pré G, verificamos que de uma maneira geral as professoras seguiam o mesmo padrão de trabalho, já que o planejamento era decidido coletivamente. Ainda, percebemos que todas as salas seguiam a mesma rotina e os mesmos rituais, ou seja, as filas, a cobrança da ordem, as crianças deveriam permanecer nos lugares e em silêncio, o controle, as ameaças, isso era visível quando cruzávamos com as outras turmas, do maternal ao pré. Há um estilo de organização do trabalho pedagógico que perpassa toda a instituição.

Além disso, o trabalho na sala também seguia o mesmo enfoque, o uso de caderno e folhas mimeografadas, com desenhos prontos, atividades com exercícios motores e repetitivos, portanto, essa prática não se restringia ao pré. Percebemos esta prática através dos comentários e posicionamentos das professoras em reuniões, e também, quando

entrávamos em outras salas, pois sempre víamos folhas mimeografadas penduradas nos varais, esse tipo de trabalho era comum, desde o maternal.

Sobre essa prática de trabalho, a OP (Orientadora Pedagógica), em uma reunião, iniciou uma discussão sobre o uso de folhas mimeografadas a partir de um texto que falava sobre a questão. A professora M comentou que o debate havia sido muito interessante, discutiu que essa prática não favorecia a criatividade, a autonomia da criança, embora reconhecesse que era difícil mudar, mas que iria aos poucos tentar diminuir o uso desse recurso e introduzir outros tipos de atividades. Ainda, acrescentou que a reunião servira a todos, pois de uma maneira geral as colegas também seguiam essa prática. Na entrevista com a professora M, perguntamos por que ela achava que mesmo as professoras sabendo que essa prática não era positiva na realização de um trabalho, elas continuavam usando esse recurso para trabalhar com as crianças. Ela respondeu:

“Eu acho que é uma coisa assim, é uma mudança de comportamento que a gente tem que ter, não é fácil, mas é uma mudança de comportamento, é uma mudança de direcionamento da educação e isso a gente tem que acompanhar, se conscientizar e partir para isso. Nos últimos anos, de uns anos para cá eu tenho notado isso assim, em todo o grupo a gente tem mudado bastante, isso está sendo bom, a OP incentiva muito, cada ano é uma OP, não sei bem como funciona, mas muda, mas tem sido nesse sentido mesmo. E de vagar está mudando, talvez muito devagar né? Mas estamos”.

A partir desse comentário verificamos que a professora M diz uma frase muito interessante: *“é preciso uma mudança de direcionamento da educação”*. Parece que ela percebe que por trás dessa prática de trabalho, há uma postura e um tipo de educação implícita, no entanto, não tem clareza disso, e de qual mudança realmente deve ocorrer, pois em seguida, diz: *“a gente tem que acompanhar, se conscientizar e partir para isso”*, notamos que há um pouco de ingenuidade nessa frase e uma falta de posicionamento: devemos acompanhar qual mudança? Devemos partir para onde? Que educação queremos para nossas crianças? Será que é suficiente eliminarmos o uso de folhas mimeografadas para mudarmos a educação? De que educação estamos falando? Assim, é importante registrar que de uma maneira geral, sentimos falta desse tipo de discussão e reflexão por parte do grupo, ou seja, uma reflexão teórica.

Um fato interessante que nos surpreendeu, logo no início do ano, foi observar que a maioria das crianças do pré G, que já estavam na EMEI desde o maternal, já conheciam o alfabeto, já sabiam ler e escrever algumas palavras. Isso revela que antes mesmo do pré, o

trabalho já tem um enfoque escolarizante, assim, parece que a iniciação precoce do trabalho escolar já é anterior a esse momento.

Pelo que observamos não havia por parte da direção ou da OP uma cobrança em relação ao trabalho que deveriam realizar. Dessa maneira, sentimos que havia uma certa autonomia nesse sentido. Cabe ressaltar que a discussão sobre o uso de folhas mimeografadas não foi colocada de maneira imposta, ou cobrada posteriormente, tanto que cada professora continuou realizando seu trabalho como vinha fazendo.

O planejamento era realizado pelo grupo de professoras que discutiam e elaboravam o que seria trabalhado em cada momento, maternal, infantil e pré, como já apontamos. Percebemos que havia um certo consenso entre o grupo e uma visão homogênea em relação à maneira de trabalhar, pois de um modo geral, o trabalho seguia um enfoque escolarizante.

Apesar disso, verificamos também que não só as opiniões coletivas prevaleciam nesse espaço. Presenciamos em alguns momentos que o individual também se fazia presente.

Durante nossa convivência com a professora M percebemos que ela era uma profissional bastante interessada em relação ao seu trabalho, queria aprender mais, queria melhorar e se mostrava preocupada com a qualidade de seu trabalho. Apesar de ter incorporado o trabalho e a experiência das colegas, percebemos que em alguns momentos ela questionava sobre determinada postura e atitude que eram decididas coletivamente, porém, o fato de ter uma opinião própria e diferente, não significava que em todos os momentos seguia o que acreditava. Observamos que ela acabava, muitas vezes, seguindo o grupo, mesmo não concordando com o que havia sido decidido.

Um exemplo muito interessante e que mostra a própria opinião da professora é o do presente para o dia dos pais, o qual foi confeccionado para as crianças entregarem ao pai. Esse episódio ocorreu da seguinte maneira.

Na entrada, chegamos à sala conversando com a professora M, ela foi em direção a sua mesa e nos mostrou o trabalho que estavam fazendo para essa comemoração.

Disse que no TD (Trabalho Docente), as professoras haviam decidido que fariam um calendário do 2º semestre de 1999 juntamente, com o do ano 2000. As folhas dos meses foram xerocadas e presas a um suporte formando um calendário de mesa. O período da manhã decidiu pedir um desenho para as crianças que seria colado na parte superior do

calendário como uma ilustração. Já o período da tarde, decidiu tirar uma foto de cada criança e colá-la no lugar do desenho. Cabe ressaltar que esse trabalho com exceção do desenho, foi todo confeccionado pelas professoras.

A professora M não pareceu estar muito satisfeita com essa postura. Ela mesma tirou as fotos e também solicitou os desenhos às crianças. Durante a nossa conversa, comentou que estava em dúvida se colava a foto ou o desenho. Ela não queria abrir mão dos desenhos e tinha tido uma idéia, colocaria os dois, um na parte da frente e o outro atrás, mas não sabia o que fazer. Ela disse que a OP não tinha concordado com a confecção desse tipo de presente, embora não tivesse interferido quando o grupo decidira fazê-lo. Gostaríamos de registrar que a OP se mostrou, em vários momentos, uma profissional aberta e flexível, e, mesmo não concordando com as professoras, não impunha sua vontade. Era o grupo que tomava as decisões.

A professora comentou que achava mais interessante o desenho que a foto, pois era uma produção das crianças. De fato, elas tinham feito praticamente todo o trabalho e, para ela não havia sentido o professor fazer tudo. Assim, queria saber nossa opinião. Apesar de nunca interferirmos no seu trabalho, fomos solicitados a falar. Nesse momento, falamos o que pensávamos e concordamos com sua opinião.

Durante essa conversa entrou uma professora de outro pré para conversar com a professora M sobre o calendário. Ela pegou as fotos e os desenhos, mostrou para sua colega e fez o mesmo comentário.

A professora respondeu que achava melhor colocar a foto na frente e o desenho atrás e disse: *“A foto é na frente, os pais vão querer ver a foto do filho. As crianças fizeram os desenhos, mais coloquei atrás e a foto na frente”*.

Elas conversaram um pouco e a professora voltou a sua sala. A professora M guardou todo o material e iniciou o trabalho com as crianças. Depois da saída, ela pegou novamente tudo e disse que iria terminá-los. Nesse momento, acompanhamos a professora. Ela pegou um calendário na mão, olhou e disse: *“Das duas maneiras vai ficar bom. Eu vou colocar a foto na frente e o desenho atrás”*.

Enquanto terminava a confecção do calendário fomos conversando e ela comentou que ficaria diferente das outras salas e que poderia causar algum comentário entre os pais.

Esse episódio mostra que apesar da professora não ter a mesma opinião das colegas de seu período, acabou seguindo o grupo. Romper com o grupo é difícil, ser diferente e ousar pode ter consequências e cobranças por isso. Fica claro no comentário da professora em relação aos pais. Porém, em alguns momentos, o individual rompia com a regra e prevalecia. Um exemplo disso, ocorreu em relação à tarefa de casa.

“A professora M comentou que a mãe do Ro tinha mandado um bilhete, perguntando se ela ia mandar lição de casa no caderno que havia sido comprado, porque uma outra professora do pré já estava mandando e ela ainda não. E disse que a mãe pediu para conversarem sobre o assunto na hora da saída. Nesse momento, presenciamos a conversa da professora com a mãe. A professora deu a seguinte explicação: Disse que o caderno estava sendo usado em sala com diversas atividades e que sobre a lição de casa, ela ainda não ia mandar nesse momento, falou que achava muito cedo e que no decorrer do ano, quando fosse mandar, seria uma folhinha que a criança iria levar para a casa apenas de sexta-feira e que não seria toda hora. A mãe ouviu a professora e parecia que aceitara sua postura pois não questionou. Depois, a professora disse que sabia que outras colegas já estavam mandando tarefa desde o início do ano e que mandavam todos os dias no caderno. Ela disse que não concordava com essa prática e que ia mandar de vez em quando, mas que a pressão dos pais era grande” (DC, 10/03/99).

Nesse exemplo percebemos que, apesar das outras professoras terem uma postura diferente da professora M, ela não abriu mão daquilo em que acreditava. Isso mostra que, em alguns momentos, o individual acaba rompendo e prevalecendo. O que parece não ser uma coisa fácil, pois há todo um grupo que é necessário enfrentar e, além disso, os pais, que mesmo não estando presentes na instituição de modo direto, acabam influenciando as decisões que são tomadas. Nesse episódio, podemos verificar a interferência da família e o peso que ela representa para o professor.

A colocação final da professora nesse episódio é muito interessante, porque ao mesmo tempo que ela seguia uma determinada orientação na realização de seu trabalho, não se mostrava confortável e convencida que essa era a melhor maneira, questionava-se e sua fala demonstrava uma preocupação em relação à educação das crianças.

Nessa EMEI fomos percebendo, durante nossas observações, que a família era sempre avaliada pelas professoras, isso era um fato que interferia no trabalho e nas decisões que tomavam. Discutiremos as expectativas dos pais, o que pensam sobre a educação nesse momento da vida das crianças, através das respostas que colocaram no questionário.

3. AS FAMÍLIAS: O QUE ESPERAM DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

No decorrer da pesquisa de campo fomos percebendo que, além dos educadores e das crianças, os pais constituíam sujeitos importantes na nossa investigação, já que eles também participavam do processo educativo e possuíam expectativas em relação à educação de seus filhos.

A questão sempre colocada pelas professoras era: os pais querem que seus filhos sejam alfabetizados no pré.

Em vários momentos, observamos que esse desejo dos pais era mencionado: No Plano Pedagógico Escolar (PPE), nas reuniões de professoras, de pais e nas conversas com a professora M e com a OP.

No PPE, por exemplo, quando a família é citada, há algumas colocações em relação às suas expectativas, das quais destacamos as seguintes: "*preparação para o ensino fundamental - iniciando a alfabetização*"; "*buscam um futuro melhor para a criança.*" (p.13).

Além disso, logo no início do ano, quando tivemos a primeira conversa com a professora M, ela nos fez o seguinte apontamento:

"A alfabetização no pré é um desejo muito grande dos pais e na primeira reunião eu perguntei a eles o que esperavam do pré e as respostas foram nessa direção, mostraram expectativas em relação à alfabetização e a preparação da criança para a 1ª série" (DC, 03/02/1999).

Percebemos que essa questão é uma preocupação presente na prática da professora. Sobre isso, fizemos o seguinte registro no caderno de campo:

"A professora M colocou que muitas vezes se questiona perguntando se é certo ou não a maneira como conduz o seu trabalho. Disse que o pré acaba alfabetizando e que sua prática vai nessa direção, mas muitas vezes fica em dúvida se este trabalho é o mais adequado para essa faixa etária ou se com ele, não estaria "queimando etapas" (DC, 02/02/1999).

Ainda, em algumas reuniões de professoras, esse assunto aparecia. No dia 18/02/1999, fizemos a seguinte anotação no DC:

"Outro ponto tocado na reunião foi em relação à questão da alfabetização no pré, devido às expectativas das famílias e pressões da comunidade. A OP disse que esse assunto seria discutido ao longo do ano, durante as reuniões de Trabalho Docente (TD)".

Registramos os seguintes comentários de algumas professoras: *“No infantil os pais já estão cobrando que as crianças aprendam as letras”*; *“Os pais fazem comparações entre as escolas”*.

Essas questões foram sendo colocadas várias vezes, até que, na segunda reunião de pais, as professoras combinaram que gostariam que fosse discutido com eles a questão da alfabetização no pré. Foi decidido que a reunião seria dividida em dois momentos. No primeiro momento, a OP falaria com todos os pais do pré de cada período e depois, no segundo, a reunião continuaria com a professora na sala.

Numa conversa com a OP sobre a reunião de pais, ela fez o seguinte comentário:

“As professoras pediram que houvesse esse momento para que fosse esclarecido aos pais sobre o trabalho que é realizado na instituição. As professoras estavam sentindo muita cobrança em relação a essa questão. Há pais que perguntaram para uma professora quando ela iria começar a trabalhar a letra cursiva” (DC, 28/05/1999).

Ela colocou que o grupo havia iniciado a discussão sobre o assunto, porém, não tinha sido possível um amadurecimento, devido à falta de tempo, espaço e fatores extras que ocorreram no decorrer do semestre, e que, necessitaram de discussões.

Durante nossa convivência na instituição, fomos percebendo que é difícil ter o controle do cotidiano, novos fatos aparecem, nele convive o previsto e o imprevisto e é nesse embate que a realidade se constrói.

A partir desses acontecimentos e das respostas que os pais apresentaram no questionário, verificamos que suas expectativas em relação ao pré vão ao encontro do que as professoras vinham apontando. Por isso, passaremos a discuti-las.

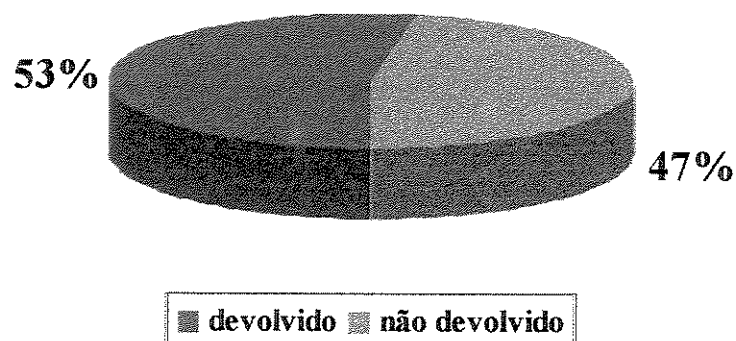
Quanto ao retorno dos questionários, esse não foi tão grande, além disso, fomos recebendo-os aos poucos. Acredito que esse fato ocorreu por vários motivos: primeiro porque nem todos os pais estavam presentes na reunião, posteriormente, algumas professoras demoraram ou esqueceram de mandar o questionário através das crianças e, ainda, logo em seguida, as professoras entraram em greve. Além disso, sempre há pessoas que não se dispõem a responder um questionário. Apesar desses fatos que ocorreram no meio do caminho, quando terminou a greve, a professora M disse que ia mandar um bilhete aos pais lembrando do questionário. Nessa ocasião, elaboramos um bilhete e entregamos a todas as salas. Com isso, tivemos um retorno maior e recebemos os últimos questionários

até o final do mês de agosto. Elaboramos uma tabela mostrando o número de questionários entregues e devolvidos por turma e um gráfico mostrando a porcentagem total de retorno.

Número de questionários distribuídos e devolvidos por turma

Turmas	Distribuídos	Devolvidos	% Devolvidos
Pré A	29	17	59%
Pré B	28	13	46%
Pré C	29	18	62%
Pré D	26	11	42%
Pré E	27	16	59%
Pré F	29	7	24%
Pré G	27	21	78%
Total	195	103	53%

Porcentagem geral de retorno dos questionários

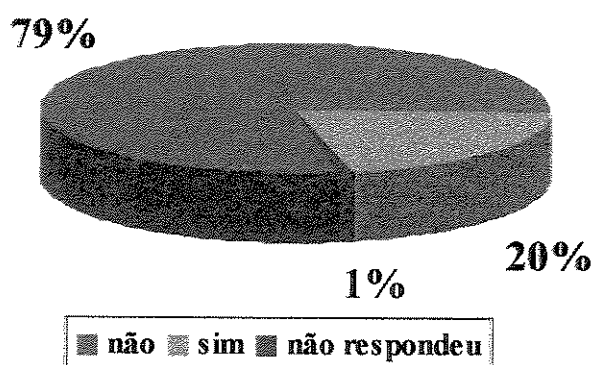


A partir desse momento, fizemos a leitura de todos os questionários e iniciamos a sistematização dos dados. Feita a leitura separadamente, ou seja, sala por sala, verificamos

que as respostas eram muito parecidas, e, de uma maneira geral, não havia diferenças significativas entre as turmas. Desse modo, nosso critério foi analisar as respostas de cada questão, e não fazer uma análise de cada turma.

Portanto, reunimos e sistematizamos os dados a partir das seguintes questões:

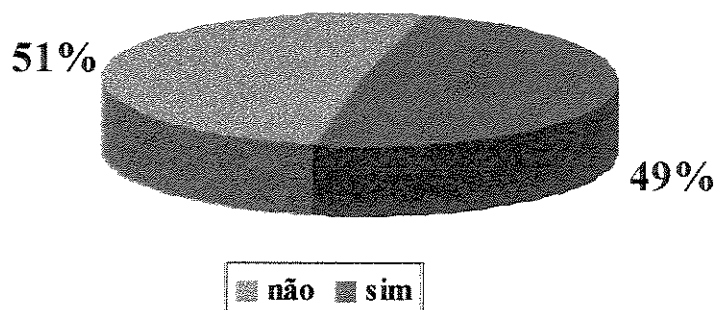
1- Seu filho (a) freqüentou a creche (0 a 3 anos)? Por quê?



Os dados do gráfico apontam que a maioria das crianças não freqüentou a creche, representando 79% das crianças, enquanto que apenas, 20% freqüentaram. As famílias das crianças que freqüentaram apresentaram os seguintes motivos: a maior parte respondeu que a criança foi à creche porque a mãe trabalhava fora, enquanto que o restante, uma minoria, disse que foi importante a ela ter o convívio com outras crianças e adquirir novos conhecimentos. Já entre as que não freqüentaram, constatamos as seguintes razões: a maioria das famílias disse que o filho não foi à creche porque a mãe não trabalhava e, por isso, não havia necessidade: uma parte respondeu que o filho não freqüentou porque não haviam conseguido vaga e outros responderam que achavam muito cedo a criança freqüentar uma escola e ficar longe de casa; uma minoria freqüentou a escola particular e uma não justificou a resposta.

2- Seu filho (a) freqüentou o maternal (4 anos)? Fez o infantil (5 anos)? Por quê?

Maternal



Nesse gráfico, verificamos que o número de crianças que freqüentou o maternal é menor que o número de crianças que não freqüentou, apesar da diferença ser muito pequena. A partir desses dados, se compararmos a porcentagem entre as crianças que freqüentaram o maternal e a creche, verificamos que o atendimento na pré-escola foi maior em relação à creche, ou seja, houve um crescimento bastante significativo. Ainda mostra que, uma parte dessas crianças ingressaram diretamente na pré-escola e não freqüentaram a creche.

Em relação às crianças que entraram no maternal, as famílias apresentaram as seguintes razões:

- por que achavam importante a convivência do filho com outras crianças;
- porque a mãe trabalhava fora;
- para a criança aprender e adquirir conhecimentos (colocaram como exemplo: conhecimentos da letras, coordenação motora, estudar);
- para a criança ter responsabilidade;
- por indicação médica;
- para desenvoltura melhor no futuro;
- para a criança brincar;

- para a criança adquirir experiência para o pré. (grifos nossos)

Cabe ressaltar que as três primeiras razões colocadas tiveram o maior peso nessa resposta e a diferença entre elas foi muito pequena. É interessante notar que, enquanto na creche a convivência e a aquisição de conhecimentos apareceram em poucas respostas, na pré-escola a frequência foi maior. Isso mostra que, quando as crianças são menores, isso não é tão valorizado para essa faixa etária. Por outro lado, o fato de ter aparecido na creche é um dado revelador, pois aponta uma nova concepção em relação ao cuidado e educação da criança pequena. Outro dado interessante foi em relação à aquisição de conhecimento que apareceu no maternal já com um enfoque escolar: as respostas apontaram que a criança deveria aprender os conteúdos da escola. Isso revela que as expectativas em relação ao preparo da criança para seu ingresso na escola é anterior ao pré.

As demais respostas apareceram muito pouco, apenas uma ou duas vezes: apesar disso, as duas últimas merecem ser comentadas.

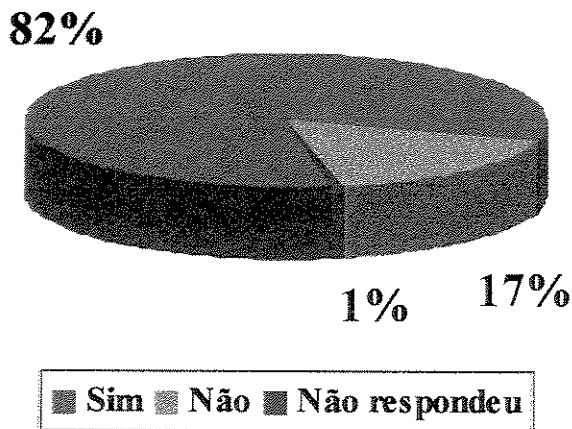
No maternal, a criança tem apenas 4 anos de idade e quando vimos essas respostas ficamos surpresos. Quanto à brincadeira, (porque ela apareceu apenas duas vezes nas respostas dos pais) o que nos parece num primeiro momento é que ela não constitui algo importante que as crianças deveriam vivenciar. Acreditamos que as experiências lúdicas devem ser valorizadas nesse momento da educação das crianças; no entanto, parece que a preocupação dos pais já revela uma certa expectativa em relação à aprendizagem de conhecimentos e habilidades preparatórias. Ainda, quando é colocado que a criança está freqüentando o maternal para adquirir experiência para o pré, aponta que uma fase está subordinada a outra e seu sentido é prepará-la para a seguinte.

Em relação às crianças que não freqüentaram, encontramos os seguintes motivos:

- a mãe não trabalhava;
- não achavam necessário;
- a criança era muito pequena para ficar longe dos cuidados da mãe;
- a criança foi transferida para o infantil;
- a criança não se adaptou;
- freqüentou escola particular;
- não conseguiu vaga.

No entanto, a maioria não colocou o motivo.

Infantil



Analisando as respostas em relação ao infantil, verificamos que 82% das crianças freqüentaram esse momento da educação, e apenas 17% não o freqüentaram. Se compararmos a porcentagem das crianças que freqüentaram a creche, o maternal e o infantil, verificamos que houve um crescimento. Isso mostra que os pais acreditam que, quanto menor a criança, menos necessário o uso da instituição, sendo mais desejado quando esta é maior.

Quanto às repostas dos pais, encontramos os seguintes motivos em relação as crianças que não freqüentaram o infantil:

- não achavam necessário;
- a mãe não trabalhava;
- nessa idade é necessário os cuidados da mãe;
- freqüentou escola particular;
- não conseguiu vaga.

A partir dessas respostas verificamos que, apesar do número ser pequeno em relação às crianças que não freqüentaram o infantil, os motivos permaneceram os mesmos. Isso revela que uma parte das famílias acredita que a educação em casa, com a mãe, é a melhor

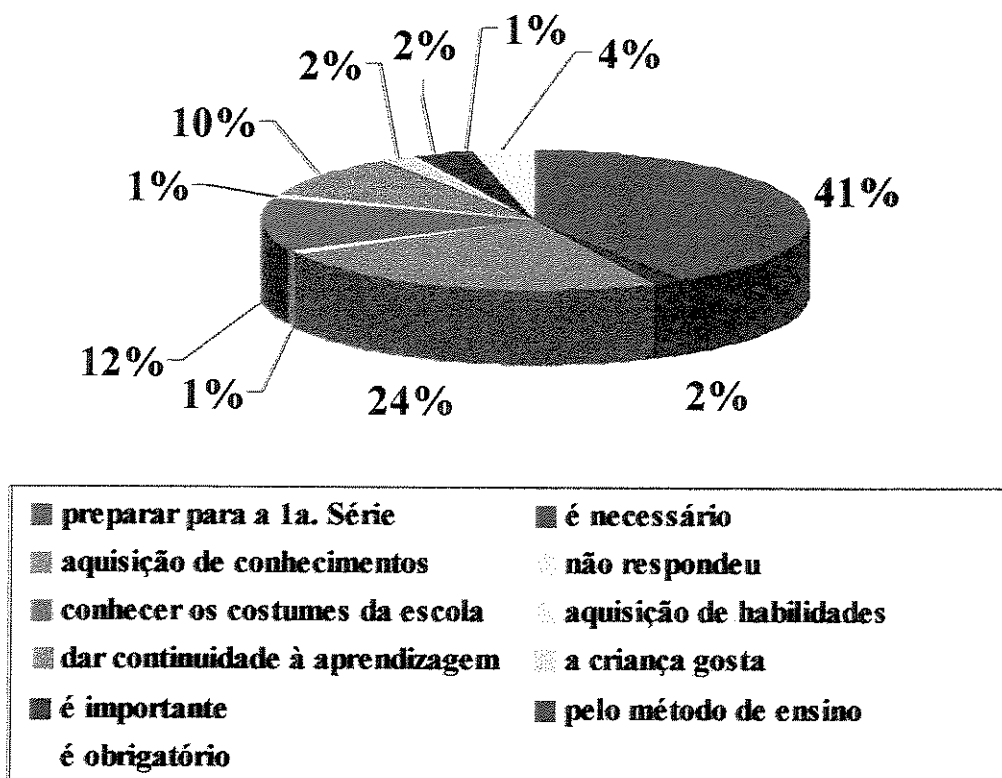
opção para esse momento da vida das crianças. Esse ideário ainda está presente e muito forte, hoje, no entanto, apareceram outras respostas que mostram indícios de uma outra concepção.

Para as crianças que freqüentaram, as razões encontradas com maior freqüência foram:

- aquisição de conhecimentos;
- convivência com outras crianças;
- a mãe trabalhava fora.

A resposta que mais chamou a atenção foi aquela em que os pais disseram que os filhos freqüentaram o infantil para se prepararem para a 1ª série. Apesar de ter sido colocada poucas vezes, é um dado que revela que os pais tomam o modelo escolar como parâmetro, já que sua organização é baseada em séries.

3- Por que seu filho (a) está freqüentando o pré (6 anos)?

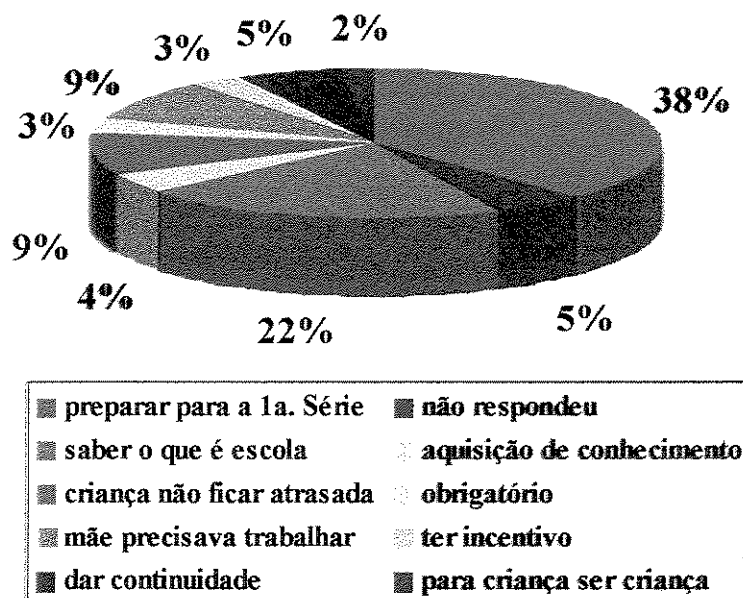


Queremos ressaltar que das respostas colocadas sobre a preparação da criança para a 1ª série, duas os pais acrescentaram a importância da convivência com outras crianças. Ainda, das respostas sobre a aquisição de conhecimentos, cinco acrescentaram a convivência, uma a brincadeira e outra a disciplina.

Observando os dados da tabela, percebemos que 41% das respostas apontaram que o filho está freqüentando o pré para se preparar para a 1ª série; em segundo lugar, com 24%, para adquirirem conhecimentos, depois, para conhecerem os costumes da escola com 12%, e assim por diante. A partir desses dados, verificamos que as respostas seguem uma mesma direção. A única que difere é a que diz que a criança está freqüentando o pré porque ela gosta.

Acreditamos que as opiniões colocadas nessa questão são muito próximas, pois, na medida em que os pais acham importante que a criança adquira conhecimentos, que conheça os costumes da escola, que adquira habilidades, na verdade, estão visando uma preparação. Se juntarmos essas respostas, elas totalizam 77%. Isso revela que o pré é visto de uma maneira geral como um momento preparatório da criança para seu ingresso no Ensino Fundamental. A brincadeira foi colocada apenas duas vezes no pré, mostrando que a criança não está sendo vista como criança e sim como aluno. A criança está precocemente deixando de ser criança para adquirir os conhecimentos escolares. Essas respostas apontam que a sociedade valoriza apenas alguns tipos de conhecimentos.

4- Por que você não esperou para matricular seu filho (a) direto na 1ª série?



Nessa questão, aparece novamente um grande número de respostas apontando a questão da preparação da criança para a 1ª série. Ainda, algumas respostas nos chamaram bastante a atenção e merecem ser comentadas: a primeira é quando os pais mencionam que não matricularam seu filho diretamente na 1ª série para ele saber o que é escola. Destacamos algumas falas que demonstram isso:

- “Porque eu acho que ela tem que ter noção do que é escola” (mãe).
- “Porque ela não teria o mínimo de base para se adaptar ao sistema” (pai).
- “Para começar a 1ª série sabendo o que é escola” (pai).
- “Porque eu acho que a criança dever ir ao pré, para acostumar com o ambiente fora da família e com a escola. Para não dar problema quando for para a 1ª série” (mãe).
- “A escola é muito mais rígida, muito mais séria, se ela não aprender a gostar de usar seu lápis e caderno antes, pode se assustar” (mãe).
- “Porque eu acho que a criança estará meio que pressionada para aprender tudo num espaço menor de tempo, sendo que deverá ter mais tempo se começar antes” (mãe). (grifos nossos)

A partir dessas colocações, podemos perceber que há uma preocupação dos pais em relação à adaptação da criança na escola. As falas dos pais apontam que a escola é rígida e que a criança poderá sofrer pressões para aprender no tempo que lhe é determinado. Dessa maneira, parece que a escola não é um local agradável, acolhedor, enfim, que respeita o ritmo e o tempo de cada criança. Ao contrário, é um lugar em que a criança pode se

assustar, como diz uma mãe. Dessa maneira, perguntamos: Por que será que já no pré é preciso a criança saber o que é a escola? Por que o medo da criança dar problemas? Por que ela precisa se adaptar ao sistema?

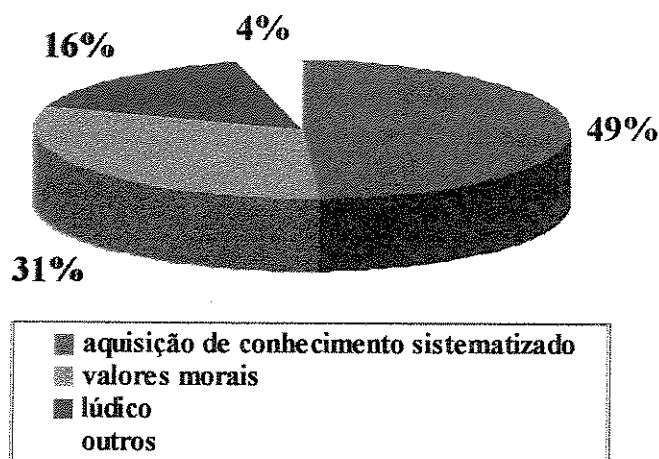
Essas falas apontam uma preocupação dos pais em relação à adaptação da criança à escola e mais, revelam que o pré é o momento de preparar as crianças para essa adaptação.

A outra resposta interessante que aparece é: para a criança ser criança. Foi uma interpretação nossa, onde tentamos resumir o que as falas dos pais demonstraram. Acreditamos que merecem ser destacadas e comentadas:

- *“Eu ia fazer isso. Só que a minha filha ao visitar a escola (1ª série), no dia da matrícula, me disse que não queria estudar naquela escola porque não tinha parquinho e nem árvores. Ali percebi que eu estava avançando o sinal. Resolvi deixá-la no pré mesmo contra a vontade do pai” (mãe).*
- *“...eu esperaria sim, pois é melhor fase para a criança ser criança e não estudante” (mãe).*

Essas falas são as únicas que apareceram nesse sentido. Demonstram que o pré é importante para a criança ter a oportunidade de vivenciar experiências próprias da sua idade, para poder brincar, ir ao parque, ter contato com a natureza, enfim, para ser criança e desfrutar sua infância. A primeira fala é muito interessante porque a própria mãe não teve essa percepção; foi a criança que despertou sua sensibilidade e fez com que mudasse de idéia, além disso a vontade da criança foi respeitada.

5- O que você acha que a criança deve vivenciar e aprender no pré (6 anos)?



Para essa questão apareceram diversas respostas e, dessa maneira, tentamos agrupá-las em categorias maiores. Agrupamos as respostas em quatro categorias, que foram denominadas da seguinte maneira: aquisição de conhecimentos sistematizados, lúdico, valores morais e outros.

De acordo com os dados da tabela, verificamos que a maior parte das famílias, 49%, acha que a criança deve adquirir conhecimentos sistematizados, ou seja, conteúdos escolares ou preparatórios para seu ingresso no Ensino Fundamental. Depois, 31% das respostas apontam que a criança deve adquirir valores morais, como convivência com outras crianças, respeito, responsabilidade, enfim, ter a vivência dessas experiências. Ainda, 16% colocaram que no pré a criança deve brincar, desenhar, enfim, vivenciar o que chamamos de lúdico e 4% colocaram respostas diversas que não se encaixaram nas categorias acima.

Dentro de cada categoria foram observadas várias respostas e nas seguintes frequências:

Aquisição de conhecimentos sistematizados			
Resposta	Frequência	Resposta	Frequência
Letras	26	Cores	4
Escrita	18	Estudar	3
Número	15	Coordenação visual	3
Leitura	10	Coordenação espacial	3
Trabalho em equipe	9	Colagem	2
Alfabetização	9	Recorte	2
Coordenação motora	11	Lateralidade	2
Atividade física	7	Aprender a pensar	2
Pré-alfabetização	7	Computação	1
Adaptação à escola	7	Noções de grandeza	1
Assuntos da primeira série	4	Pesquisa	1
Comunicação	3	Participação do plan. das atividades	1
História	1	Geografia	1
Educação Moral e Cívica	1		
Frequência Total 154 vezes			

Nessa categoria, verificamos que a aprendizagem das letras aparece com maior frequência. Ainda, o conhecimento dos números, o domínio da escrita e da leitura também são respostas que mais aparecem e se destacam em relação as demais, por possuírem uma frequência maior. Na verdade, fica claro que o desejo dos pais é que os filhos sejam alfabetizados no pré.

Valores morais	
Resposta	Frequência
Respeito	25
Convivência	21
Disciplina	16
Amizade	10
Responsabilidade	9
Repartir	8
Moral	2
Coletividade	2
Religião	2
Amar	1
Discernimento do certo e errado	1
Frequência total 97 vezes	

Essa categoria é a segunda mais importante e revela a preocupação dos pais com questões morais e disciplinares.

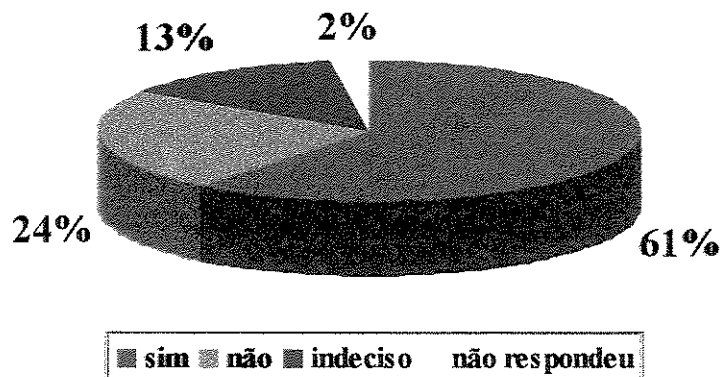
Lúdico	
Resposta	Frequência
Brincadeira	17
Desenho	8
Pintura	4
Passeios	3
Estórias	3
Jogos	2
Música	2
Teatro	1
Diversão	1
Recreação	1
Criatividade	1
Atividade física	7
Frequência total 50 vezes	

Em terceiro lugar, veio a categoria lúdico. Apesar desta ter aparecido com uma frequência menor que as duas primeiras, aponta que alguns pais valorizam outras dimensões e experiências que não só a aquisição de conteúdos escolares. A brincadeira apareceu com uma frequência maior em relação às demais respostas.

Outros	
Resposta	Frequência
Higiene	4
Refeição	2
Desinibição	1
Postura ao sentar	1
Visão do mundo	1
Motivação para ir à escola	1
Autonomia	1
Prazer em ir à escola	1
Frequência total 12 vezes	

Essa última aponta diversas respostas, porém algumas interessantes, como, autonomia, prazer em ir à escola, motivação, enfim, perspectivas que são pouco valorizadas na nossa sociedade.

6 – Se a criança não atingir os objetivos do pré, ela deve ir para a 1ª série?



Observando os dados, verificamos que 61% das respostas mostraram que a criança deve ir para a 1ª série e seguir em frente. Já 24% disseram que a criança não deve ir, deve fazer novamente o pré; alguns ficaram indecisos e não apresentaram uma resposta definitiva para a questão. Destacamos algumas falas que ilustram as opiniões dos pais em relação a esse questionamento. Os que responderam que a criança deve seguir em frente, apresentaram os seguintes argumentos:

- *“Sim, para não ficar um ano atrasado” (mãe).*
- *“Sim, pois a primeira série dever ser uma continuação do pré, onde a criança irá ampliar seus conhecimentos” (mãe).*
- *“... quando a criança vai para o pré logo a mãe diz: “ano que vem você vai pra outra escola, escola de criança de 1ª série”, é isso que ela espera, deixá-la no pré novamente pode não ser legal para sua auto-confiança” (mãe).*
- *“ Com certeza, deve ir pois há muitos meios de ser recuperado qualquer dificuldade que tenha surgido na vida da criança, ninguém está preparado para regredir principalmente quem está iniciando” (mãe).*
- *“Claro. A constituição Brasileira decide que toda criança tenha acesso à escola primária. E se alguma coisa a fez incapaz de atingir os objetivos do pré, isto poderá ser sanado, pelo empenho de seus responsáveis educadores noutra escola ou outros ensinso adequados às suas necessidades pedagógicas”(mãe).*

Essas falas demonstraram que os pais acreditam que é importante para a criança seguir em frente, que ela não deve regredir, como disse uma mãe, pois isso não favoreceria em nada seu crescimento, sua auto-estima, pelo contrário, prejudicaria. Além disso, uma resposta apontou o direito da criança a ter acesso ao Ensino Fundamental.

Os que acharam que a criança deve fazer novamente a pré-escola justificaram suas respostas da seguinte maneira:

- *“Não deverá pois essa criança ficará sobrecarregada por não ter maturidade pra tal” (mãe).*
- *“Depende de quais os objetivos, se não souber escrever o nome, soletrar as letras do alfabeto e os números não dever ir para a 1ª série” (pai).*
- *“Não pois eu acho que o pré é a base para a 1ª série” (mãe).*
- *“Não. Pois não terá a noção do que fazer na escola e irá atrapalhar a professora e os alunos” (mãe).*

Essas respostas apontam que a criança não deve ir para a 1ª série se não dominar certos conteúdos, como diz uma mãe; assim, o pré é visto como sendo a base para a 1ª série. Para esses pais, a criança deveria fazer novamente o pré se não conseguisse atingir os objetivos desse momento. Essa visão tem como consequência a existência de uma repetência já na pré-escola.

Ao analisarmos os questionários de uma maneira geral, percebemos que a preocupação central dos pais e que está presente em todas as questões é que os filhos sejam alfabetizados e preparados para ingressarem no Ensino Fundamental e essa função caberia à pré-escola e ao pré, especificamente. O desejo é que a pré-escola trabalhe com os conteúdos escolares, assim a criança estará preparada para enfrentar a escola e ser bem sucedida.

Verificamos que as famílias acreditam que a preparação precoce da criança pode garantir um futuro promissor para ela. Sobre essas expectativas, Freire (1989) confirma o que verificamos, quando afirma:

“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”! (p.18).

Estamos presenciando, cada vez mais cedo, a inserção e a preparação da criança para o “exercício” do mundo adulto; preparação essa, para garantir um futuro melhor; assim, a educação é vista novamente como a esperança para ocorrer uma mudança social. Como apontamos no primeiro capítulo, 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.

4. A REPRODUÇÃO E A PRODUÇÃO: UM EMBATE CONSTANTE

É interessante observar que em todos os momentos da rotina, apesar da professora M sempre tentar controlar as crianças, tentar manter uma ordem e uma disciplina, verificamos que as crianças tentam romper essas regras. Desde a entrada na sala, até a saída, havia um embate e uma resistência em relação a organização do trabalho que estava sendo praticada. As crianças mostravam seus desejos, pois ao mesmo tempo que faziam o que a professora determinava, também usavam o tempo “escolar” para trocarem suas experiências e construir conhecimentos que não estavam no repertório da professora, apesar das limitações. Destacamos alguns momentos em que isso ocorria:

- Numa das mesas estavam sentados a Bi, o Gui e o Gle. De repente, eles começam a inventar uma brincadeira com os lápis de cor. O Gle começa a colocar um lápis em cima da boca, fazendo bico, como se fosse um bigode. Quando os outros percebem começam a imitá-lo, criando outros lugares para colocarem os lápis. Colocavam vários dentro da boca, atrás da orelha, no cabelo, enfim, faziam as experiências e davam risada (DC, 05/04/99).

- Em outra mesa, a Je e o Lo começaram a brigar, um batendo na mão do outro. A Je levantou e foi reclamar para a professora. Ela olhou para o Lo e pediu para ele parar. Ela voltou à mesa e eles começaram novamente, só que de repente ao baterem um na mão do outro começaram a prestar atenção no som que fazia quando eles batiam com a palma das mãos. Rles gostaram, repetiram isto e virou uma brincadeira. Quando escutavam o som, davam risada. Depois, outra colega que estava apenas olhando, entrou e começou a participar da brincadeira (DC, 05/04/99).

- A professora passava nas mesas e entregava os materiais que as crianças precisavam.

De repente, o Gui foi até o espelho e começou a se olhar e a fazer caretas. O Ad e o Ig entraram na brincadeira, ficaram atrás do Gui (havia uma distância grande) e começaram a fazer chifrinho, e a chamar o Gui para olhar no espelho. Eles brincavam e davam risada. Quando a professora viu ficou brava e chamou a atenção deles.

P: “Ad e Ig no lugar. Ig você quer levar um bilhete para a mãe”. Os dois voltaram para o lugar e o Gui também.

A professora continuou passando nas mesas.

P: “O Gle, tem lição”.

As crianças estavam conversando bastante e demoravam para fazer a atividade.

De repente as crianças continuaram a brincadeira de fazer chifrinho.

P: “Olha tem lição agora. O que eu falei. Olha vamos terminar, está quase na hora do lanche (DC, 18/05/99).

- Quando as crianças foram terminando a professora orientou para que pegassem a tesoura e recortassem o desenho. A maioria dos meninos tinha terminado e começava a conversar e brincar. As meninas também conversavam bastante. O Sa, o Lo e o Ig,

que estavam na mesma mesa começaram a inventar brincadeiras. Brincaram de morto e vivo. O Lo falava: morto, vivo e eles abaixavam a cabeça na mesa e levantavam. A professora parou de colar os bilhetes porque as crianças já estavam terminando de recortar e começou a entregar o papel crepom para colarem no balão.
Quando se aproximou da mesa do Ig disse:
- "Assim não, desse jeito não vão enfeitar o balão".
A professora parou numa mesa e recortou os papéis para as crianças, dizendo:
- "Olha a mesa das meninas tem o que fazer. Tá muito barulho".
Depois os meninos inventaram outra brincadeira: com os dedos brincavam como se fossem bonecos e conversavam. Por exemplo: o Ig fez com que a mão estivesse caindo da mesa e disse para o Lo: Venha me salvar amigo. A mão do Lo foi e salvou o colega. A classe toda conversava bastante.
A professora ficou brava e disse:
- "Olha eu vou dar o papel por último para vocês".
O Ig fez uma expressão de bravo, reclamou e abaixou a cabeça. A professora foi até outra mesa e entregou o papel. Só depois foi à mesa do Ig (DC, 21/06/99).

A partir dessas cenas percebemos que apesar da reprodução e do limite que estava sendo colocado, os sujeitos encontravam brechas e tentavam romper com as determinações desse espaço. Assim, verificamos que a criação também fazia parte do repertório das crianças. Destacamos duas cenas de vídeo para serem analisadas e para aprofundarmos a discussão da produção e reprodução no espaço educativo. Essas cenas foram escolhidas por mostrarem muito bem a existência dessa contradição. A primeira é uma brincadeira de escolinha entre algumas crianças que aponta a incorporação de valores e sua reprodução. Já a segunda é uma brincadeira de casinha, em que as crianças criam e rompem com as determinações estabelecidas pela sociedade. A primeira cena ocorre da seguinte maneira:

Brincando de escolinha

As crianças estavam fazendo as atividades. A Pa, a Je e a Sil já tinham acabado a tarefa. O Da que estava sentado com elas ainda fazia a atividade. A Pa pega alguns livros de história que havia em cima do armário e leva para a mesa.
Ela diz para os colegas:
- "Eu era a professora. Quem quer esse levanta o braço" (ela começa a mostrar os livros, fazendo uma votação, como a professora M faz).
Todos levantam o braço, inclusive o Da.
Pa: - "Quem quer esse?" (mostrava outro livro e todos levantavam o braço)
Ela mostrou três livros, depois escolheu um e começou a contar a história.
Começou a falar, de repente o Da diz:
- "O quê?"
A Pa fala alguma coisa para o Da e continua contando a história. Nisso, a Je e a Sil começam a conversar. Quando a Pa vê, diz brava:
- "Olha gente" – batendo com a mão em cima da mesa.
A Je fala: - "Ah, deixa eu".
Ela estica o braço e pega um lápis do pote.
Quando a Pa vê fala brava:

-“Pára. Se você não quer ouvir, deixa os outros que querem ouvir né, Je, né”. (chama atenção da Je, olha para a Sil e volta a contar a história). Essa fala sempre é dita pela professora quando está contando histórias e algumas crianças não prestam atenção.

Ela volta a contar a história. Depois de alguns segundos fala para a Sil:

-“Vai lá pegar outro”.

A Sil se levanta e vai. Quando volta, não traz livro algum. E ela puxa um dos livros da Pa.

Pa: - “Espera, espera”(tentando puxar de volta)

A Sil pega o livro e a Je pega o outro.

Pa: - “Eu vou pegar mais livros”. (levanta e sai)

Ela volta com um livro.

A Sil se levanta e vai buscar um livro. Quando volta a Pa diz:

-“Deixa eu ver”. (olha a capa e tenta ler o título)

Depois pega todos os livros das colegas e fala:

-“Olha, eu deixava ler”.

A Je reclama:

-“Você sempre é a professora né?” (fica brava e cruza os braços)

Pa: - “Quem quer esse?”(mostra o livro)

A Sil e o Da levantam o braço e a Je não entra na brincadeira.

De repente, chega a professora e fala:

-“Espera um pouquinho”. (pega todos os livros da mesa)

A Pa fala:

-“Ó, prooooooooo....”(cruza os braços).

P: - “Olha, escolha um livrinho. Olha as figuras...”

Nesse momento, a Am e a Le se aproximam e mostram o caderno para a professora.

Ela olha e começa a falar com elas.

Em seguida, cada menina pega um livro e começa olhar. (grifos nossos), (Vídeo, 14/10/99, 1:20)

Nessa brincadeira aparentemente inocente, estão presentes muitos valores que foram transmitidos às crianças e incorporados por elas.

Desde cedo, elas aprendem que é o professor que detém a palavra e o poder na sala. Podemos perceber que a Pa incorpora esses valores quando se faz passar pela professora. Quando vive esse personagem, tem como referencial a postura da professora, o modelo, que aprendeu, pois imita sua fala e suas atitudes.

Durante a leitura da história, ela sabe que quem fala é a professora e, nesse sentido, a Pa reprime a Je por tentar conversar nesse momento, quando diz brava: “Olha gente”. Ou quando a Je tenta pegar um lápis e ela fala: “Pára. Se você não quer ouvir, deixa os outros que querem ouvir né, Je, né”?

A Pa sabe que o controle do trabalho fica nas mãos da professora e age assim, pois em momento algum, procede de maneira diferente, usa outra dinâmica como, por exemplo, a de abrir espaço para as colegas se manifestarem.

O Da e a Sil obedecem às ordens da Pa, porém a Je tenta romper com suas regras. Isso fica claro quando conversa com a Sil e quando diz: “Deixa eu”. Ela mostra que não está satisfeita com o domínio da Pa e quer ter liberdade e autonomia para fazer o que deseja. No entanto, é reprimida pela professora Pa, como podemos observar.

A Pa continua dominando a situação. Ela manda a Sil pegar outros livros e esta obedece. Quando volta não traz livro algum, pois não o havia encontrado. Nesse momento, tanto a Sil quanto a Je tentam romper com o poder da Pa, quando puxam os livros de sua mão para olharem. O conhecimento fica centralizado nas mãos da professora, é ela quem o transmite e, a postura das meninas tenta romper com isso.

É interessante notar que a Pa não admite esse fato, pois tenta puxar os livros de volta. Como não consegue, levanta-se e pega outros livros. E mais: quando volta, tenta novamente pegar os livros das mãos das meninas, dizendo: “*Eu deixava ler*”. Essa frase é muito forte e representa que quem determina o que vai ser feito e dá as ordens na sala é ela.

Nesse momento, a Je diz: “*Você sempre é a professora*”. Ela fala brava e cruza os braços, como querendo dizer: é só você que manda. A Je também sabe que ser a professora é ter o domínio de tudo, da situação. E a posição de aluno não é muito agradável, já que não tem autonomia, tem que obedecer e seguir as regras determinadas por ela.

Além disso, essa fala aponta seu desejo de ser a professora, de ter o domínio também. No entanto, a Pa não abre mão disso e continua a exercer seu papel, quando começa a dinâmica novamente: “Quem quer esse?”

A Je, porém, mais não entra mais na brincadeira. Essa atitude revela que ela não quer ser dominada, não quer ser a aluna.

De repente, chega a verdadeira professora e domina a situação. A professora M puxa os livros e dá as orientações que elas devem seguir. A Pa tenta reclamar: “Ô, prooooo....”, fica brava, cruza os braços, porém, não adianta nada. Ela volta à posição de aluna e parece não gostar. Por alguns minutos, a Pa vive a experiência e o papel oposto, o de ser professora, o de ter o domínio da situação, embora isso não possa durar por muito tempo.

Nessa cena, percebemos a incorporação e a reprodução pelas crianças dos valores que lhe são diariamente transmitidos. Não é preciso a professora dizer que manda na sala, que determina o que vão fazer, ela não precisa usar essas palavras para mostrar que quem

detém o poder naquele espaço é ela. As crianças percebem isso, através da relação que se estabelece entre elas (adulto e criança), das posturas e atitudes que são tomadas pela professora diariamente.

Portanto, verificamos que nesse pequeno e grande episódio, a educação não se restringe apenas ao trabalho com os conhecimentos científicos. Ela é responsável por formar o indivíduo num sentido mais amplo, já que trabalha com valores também. Apesar disso, há o outro lado da moeda, observamos que nesse espaço reprodutor, a criação também fazia parte, ou seja, a contradição estava presente, pois observamos que as crianças construíam conhecimentos que não eram esperados pela professora e pelo planejamento. Assim, ao mesmo tempo que elas seguiam as determinações da professora, também utilizavam o tempo “escolar” para fazerem experiências e produzirem cultura.

Eram freqüentes as interações verbais, a criação de brincadeiras, os jogos de imitação entre elas. Como poderemos observar nessa cena:

Brincando de Casinha:

As crianças estavam fazendo a atividade e a professora passava nas mesas para orientá-las.

A Je, a Le e a Pa, estavam sentadas na mesma mesa e já haviam terminado a tarefa. Elas estavam conversando e de repente, a Je pega três lápis de cor que estavam dentro de um pote em cima da mesa e começa a brincar. A Le pega um lápis e a Pa fica com a cabeça abaixada olhando as colegas.

A Je diz para a Le:

- “Vamos brincar de mamãe e filhinho? Meu filho, por favor não faça mais isso, meu filhinho e minha filhinha” (ela fala, segurando os lápis e começa a batê-los na mesa como se eles estivessem andando e conversando).

Le: “Claro que sim” (segurando o lápis em pé).

Os “personagens” continuam andando e se misturam. A Je diz:

- “Essa era ela” (mostrando um lápis grande).

A Le pega o pote e começa a tirar outros lápis. A Je diz:

- “Você era a mãe e eu a filhinha. Oi, oi”.

Le diz:

- “Oi filha” (continuam andando).

Nisso, a Pa interfere e diz:

- “Espera aí, espera aí. Olha, essa era a filha mais velha (mostrando o lápis maior), essa era a outra filha mais velha” (esse lápis era menor que o primeiro, porém, maior que o terceiro)

A Je diz: “Nova e velha! E essa era a mais nova” (mostrando o lápis menor dos três).

Pa: “Esse era um menino” (fala, abaixa a cabeça e fica olhando).

Em seguida a Je puxa o dedinho da Pa como se estivesse fazendo as pazes. Nisso, a Le faz o mesmo gesto.

Je: “Tchau, eu vou para o colégio. Tchau mamãe eu vou para o colégio” (o filho dá um beijo na mamãe, o lápis da Le e sai andando) Nesse momento também, ela entrega um lápis para a Pa e ela entra na brincadeira.

A Je diz:

-*"Vamos, vamos"* (elas começam a bater com os lápis na mesa como se estivessem andando).

A Pa diz:

-*"Eu levava ela para o colégio. Irmã vem comigo"*- pega o lápis com a Je e fala:

-*"Vai, fica aí"* (coloca os lápis deitados num canto da mesa).

A Je diz: *"Ele tava deitado"*.

Pa: *"Ele tava no prédio do colégio"*.

A Pa pega um lápis e volta andando. A Le pega um lápis dentro do pote e diz:

-*"Eu era a professora"*.

Je: *"Esse aí era a professora (apontando para o lápis da Le) e eu, era o lápis de escrever"*.

Pa: *"Eu vou segurar, espera aí"* (a Pa segurando seu lápis, pega o lápis de escrever da Je e faz de conta que está escrevendo).

Nisso, a Je diz:

-*"Não, olha"*. (pega o lápis de volta e começa a escrever na mesa)

A Pa diz:

-*"Eu vou mudar. O professora chata, chata (começa a bater com o lápis no pote) Eu vou embora"* (vai em direção aos outros lápis que estão deitados, pega todos e puxa o lápis da JE).

A Je pega o pote e fala:

-*"Olha, faz de conta que são todos filhinhos"* (pegando os lápis).

Pa responde:

-*"Não. Olha, maior, menor (comparando o tamanho dos lápis), olha duas filhas"*.

Je: *"Espera, espera"* - começa a pegar mais lápis e fala com a Le (não dá para entender).

A Le diz:

-*"Essa era a professora"* (dá seu lápis para a Je).

A Je pega outro lápis no pote, dá para a Le e fala:

-*"Ô, essa era a mamãe"*.

A Le pega o lápis, em seguida pega outro no pote e diz:

-*"Oi mamãe, eu vou para o colégio, tchau"*.

Pa: *"Qual era a criança?"*

Le: *"Eu"*.

Je: *"Pronto, hoje eu que vou..."*

Nisso, chega a professora interrompendo e diz:

-*"Psiiu! Olha, que engraçado, ela não está podendo, mas vocês estão (a Pa estava com um dedo quebrado) O Pa você quer me ajudar?"* (ela vai falando e tirando os lápis das mãos das meninas e colocando no pote).

A Pa responde com a cabeça, concordando e se levanta.

P: *"Vem cá (empurra a mesa, arrumando-a), vocês tem o que fazer"*.

A professora vai em direção a sua mesa para pegar uma folha de atividade, nesse momento, a Na se aproxima da mesa para mostrar sua atividade para a professora, a menina conversa com a Je e mostra sua folha à colega.

Enquanto a professora está pegando a atividade, o Ka grita:

-*"Ô Lo"*(chamando o colega).

A professora olha e diz:

-*"O Lo, Lo, Lo"* (chamando sua atenção).

O menino volta para o seu lugar. A professora vai até a mesa das meninas e entrega a atividade para a Je. A Na diz:

-*"Ela já fez"*.

P: *"Você já fez?"*

A Je responde com a cabeça que sim e devolve a folha para a professora. Ela leva de volta e pega outra atividade (vídeo, 22/11/99, 4:35).

Nessa cena, as crianças ao brincarem com os lápis e ao transformarem esses objetos, atribuindo outro significado a eles, inventando outra função àquela determinada pela sociedade, apontam uma ruptura do modelo existente e a criação por parte delas. Os lápis são transformados em pessoas: mãe, filho, irmão, professora, enfim, diversos personagens. Sobre esse fato, Jobim e Souza faz a seguinte observação em relação à produção das crianças:

“A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto se sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior e reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir” (apud Búfalo, 1997, p. 26).

A partir desses personagens, elas estabelecem relações e trocam conhecimentos. É muito interessante observar a fala da Pa, quando diz: “(...) Olha, essa era a filha mais velha, (mostrando o lápis maior) *essa era a outra filha mais velha*” (esse lápis era menor que o primeiro, porém maior que o terceiro).

Nisso, a Je fala: “*Nova e velha!* (como se estivesse surpresa e descobrindo essa relação) *E essa era a mais nova*” (mostrando o terceiro lápis que era o menor dos três). Essa fala da Je é muito interessante pois ela descobre que a 2ª filha, ao mesmo tempo que é mais nova em relação a 1ª, é velha quando comparada a 3ª, como diz: “*Nova e velha*”.

Outro momento que destacamos foi quando a Pa diz: “Não. Olha, maior, menor, olha duas filhas”.

Essas falas mostram que as meninas estão comparando o tamanho dos lápis, estão contando, enfim, estão estabelecendo relações com o conhecimento. Essas interações mostram que as crianças, de maneira livre e espontânea, e sem a presença de um adulto, são capazes de construir suas hipóteses brincando. Ainda, como pudemos observar, para que haja construção de conhecimentos não é necessário exclusivamente o uso de exercícios em folhas ou no caderno, pelo contrário, acreditamos que essa prática acaba impossibilitando e limitando a experimentação, a criação, o levantamento de hipóteses, já que a maioria dos exercícios são prontos e mecânicos, restando à criança apenas sua resolução, seguindo as

instruções que lhe são dadas. Através da brincadeira, elas vão criando os personagens, interagindo através dos diálogos e fazendo descobertas.

Depois desse fato, há um momento em que a Je tira o poder da Pa, pegando o lápis de volta. A Pa fica brava e diz: *“Eu vou mudar. Ô professora chata, chata. Eu vou embora”*. Ela bate com o lápis no pote, depois pega todos os lápis que estão deitados e puxa o lápis da mão da Je. Nessa ocasião a Je não representava a professora, era o lápis de escrever, como podemos verificar na cena, no entanto, não sabemos o que ocorreu, se a Pa achou que ela era a professora, tudo indica que sim, pela sua fala. Na realidade, não poderemos ter certeza do que ocorreu, o que queremos destacar é a sua maneira de se expressar, com raiva e chamando a professora de chata.

Mais adiante, chega a professora M e interrompe a brincadeira, chama a atenção das meninas e diz: *“Psiu! Olha, que engraçado, ela não está podendo, mas vocês estão”* (a Pa estava com o dedo quebrado).

Essa fala mostra que a professora não concebe a brincadeira como uma dimensão que favorece a construção do conhecimento, não tem valor e por isso, não é permitida na sala. Ela interpreta a postura das crianças como indisciplina e acredita que o trabalho importante e sério é aquele que se realiza a partir de conteúdos, tanto que logo em seguida, pega uma folha de atividades e dá à Je.

Apesar da interferência da professora, destacamos essa cena para mostrar que as crianças não só reproduzem a cultura que aprendem, mas também criam e a inovam. Ao mesmo tempo que são influenciadas pelos valores que lhe são transmitidos, também rompem e criam uma maneira própria de se relacionarem.

Através desse episódio, verificamos que havia uma dicotomia entre jogo e trabalho presente no pré. Essa dicotomia está presente também na sociedade e é incorporada pela escola, no nosso caso, pela EMEI. Na sociedade capitalista a infância é vista como um momento que deve ser apressado, encurtado, como discutimos no primeiro capítulo, dessa maneira, o interesse é a formação de “corpos úteis” e, nesse sentido, não há espaço para o lúdico, por exemplo, que é visto como algo improdutivo e com menos valor. Portanto, a criança estaria perdendo tempo se ficasse brincando. Para nossa sociedade, o tempo do trabalho é diferente do tempo do lúdico e mais, são vistos como opostos. Para Silva (1997b):

“A idéia de lazer relacionada à ociosidade improdutiva, e a de lúdico à não seriedade, reforçam em nossa sociedade a ideologia moralizadora de que o trabalho é um bem supremo, o dever, e que o brincar não é importante para o presente e o futuro e tampouco dá lucro” (p.353).

A organização do espaço físico, seu ambiente eram organizados para atender esse objetivo, já que eram parecidos com o espaço escolar, com salas de aula, mesas e cadeiras, onde as crianças deveriam desenvolver as atividades sentadas. Apesar da existência de todo um espaço externo, amplo e bem cuidado, ele era pouco explorado e valorizado, pois a maioria do trabalho era realizado na sala. Os momentos fora desse ambiente se restringiam ao parque, ao lanche, à escovação e à Praça dos Trabalhadores.

O trabalho importante era aquele que sistematizava a produção de conhecimentos na sala, com as crianças sentadas, usando o caderno, folhas com atividades e exercícios. Esse tipo de trabalho é valorizado pela sociedade, pois, há um desejo de avaliar o que a criança produz (o produto).

Carvalho (1996) nos ajuda a entender essa questão:

“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” (p.301).

Esse modelo de organização do trabalho foi incorporado pela pré-escola, como pudemos verificar. Isso acarreta uma divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, uma separação entre cabeça e corpo no cuidado e educação das crianças, como observamos durante toda a prática de trabalho do pré. Entretanto, cabe ressaltar que uma separação estrita é impossível. Nosso olhar sobre esse fato tem como referência a explicação de Enguita (1989):

“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” (p.201).

Apesar disso, o trabalho humano no sistema capitalista se dá de maneira fragmentada e alienada. Há uma separação entre planejamento e execução, e desse modo, alguns exercem a função de planejar (o professor) e outros a de executar (as crianças) o que foi planejado. Esse fato fica claro quando as crianças desenvolvem apenas as atividades que são planejadas pela professora M.

A escola e a pré-escola, ao incorporarem esse modelo na sua organização, também acabam priorizando o trabalho intelectual, ou algumas habilidades dele. Como foi apontado, desde a estrutura física, formada a partir de salas, até a execução do trabalho, fica claro que a prioridade é a realização de um trabalho a partir dos conhecimentos científicos, portanto a vivência e a experiência não são valorizadas. Nas palavras de Enguita (1989), “*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*” (p.202).

Porém, mesmo no pré, não são todas as formas e manifestações intelectuais que eram valorizadas. A prioridade é o acúmulo de conhecimentos, informações e conteúdos escolares; portanto, o desenvolvimento de algumas habilidades intelectuais. A vivência de outras dimensões, como, por exemplo, o lúdico, o jogo, a brincadeira, a fantasia, a criatividade, o sonho, enfim, dimensões que são tão intelectuais ou mais, que a própria aprendizagem de conteúdos escolares, são limitadas e pouco valorizadas.

Acreditamos que essa postura revela que aprender significa que a criança deve memorizar os conteúdos escolares. Na verdade é isso que é valorizado pela sociedade, como pudemos observar através das respostas das famílias. Elas valorizam o fato dos filhos dominarem a escrita e a leitura, por exemplo, para ingressarem na escola. Assim, a pré-escola passa a ser um momento de educação preparatório e nos moldes da escola, para ser importante e significativa. No fundo, essa visão também é compartilhada pelas professoras de uma maneira geral, pois no momento em que organizam um trabalho com essa perspectiva, legitimam esse tipo de educação. Foi muito interessante observar no PPE uma afirmação das professoras que revelam suas expectativas, em relação à valorização de seu trabalho pelos pais: “*Que a Unidade Educacional seja vista por todos como escola*”.

Para as professoras, a pré-escola ser vista como escola significa o reconhecimento da sociedade em relação ao trabalho que realizam. Embora a Educação Infantil seja um outro momento da educação das crianças, esse desejo expressa que não há uma clareza em relação ao trabalho que devem realizar e proporcionar às crianças pequenas. Será que a Educação Infantil, para ser valorizada, deve antecipar o modelo de trabalho escolar?

Concordamos que é muito importante a valorização e o reconhecimento da comunidade em relação ao trabalho, entretanto, acreditamos que ela não precisa ser “uma escola” para isso, pois trabalha com crianças de outra faixa etária e, portanto, possui uma especificidade própria. Nesse sentido, deve desenvolver um trabalho que leve em

consideração essa especificidade, os interesses e as necessidades das crianças pequenas e, dessa maneira, deve ser diferente da escola regular.

Na medida em que a instituição assume que quer ser reconhecida como escola, assume também a responsabilidade de trabalhar como tal e mais, todas as implicações e conseqüências desse nível escolar. Portanto, a Educação Infantil para ser valorizada pela sociedade não precisa assumir objetivos que fogem à sua natureza, deve mostrar a sua importância pelo o que ela é, pelo que pode proporcionar às crianças dessa faixa etária, no momento que lhe cabe.

Nessa direção, Carvalho (1996) faz a seguinte afirmação:

“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” (1996, p.304).

A separação entre corpo e mente, e a limitação do corpo, além de ser denunciada por alguns pesquisadores, mostrou-se bastante real na prática observada. Como apontamos nos diversos exemplos no decorrer do trabalho, era freqüente no espaço da EMEI a criança permanecer quase imóvel e, sendo tolhida em seus movimentos, pois havia um lugar certo e reservado para essas manifestações.

Como observamos, essa prática de trabalho não se restringe apenas à escola formal, atinge a Educação Infantil, já que isso não é diferente na pré-escola, a separação entre corpo e mente também está presente no pré. No momento da sala, as interações, as conversas, as brincadeiras, os movimentos não deveriam fazer parte daquele ambiente. As crianças deveriam ficar sentadas, concentradas, em silêncio e fazer as atividades propostas. O momento permitido ao lúdico, ao jogo, à brincadeira, ficava restrito ao parque. Dessa maneira, cria-se uma dicotomia entre jogo e trabalho.

Segundo Freire (1989), esse fato também ocorre na educação em creches e pré-escolas, como observamos. Ele diz:

“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” (p.13).

As crianças, ao entrarem na pré-escola, deixam de ser crianças e tornam-se alunos. Ao exigir certa imobilidade, ela reprime as necessidades dessa faixa etária. E nas poucas oportunidades e espaços que abre ao lúdico, à brincadeira, estes ficavam atrelados ao comportamento e à disciplina das crianças, ou seja, se elas apresentam um bom comportamento, vão ao parque, caso contrário, ficam sentados nesse momento.

O lúdico é um componente muito importante e significativo não só para a criança pequena; ele deve estar presente durante toda a formação do ser humano, já que é uma dimensão humana. Marcellino (1997) explica os motivos:

“(...) 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”(p.72).

Apesar disso, presenciemos também uma tentativa por parte das crianças de usarem o corpo, tentando romper essa fragmentação. No entanto, quando isso ocorre, o controle é colocado. Destacamos duas cenas, uma de vídeo e outra do diário de campo, que evidenciam muito bem, essa tentativa:

*- As crianças estavam sentadas no chão em roda esperando a professora colocar a fita no gravador para começarem um ensaio. Ela demora um pouco para arrumar a fita na posição da música e, enquanto isso, as crianças conversam e brincam. De repente, ouve-se um barulho alto do rádio. As crianças levam um susto, gritam e depois dão risada. Alguns falam: - “Nossa que medo”.
P: - “Psiu, olha” (batendo palma).
A música começa a tocar.
O Lu e o Fe se levantam e começam a dançar. O Gui começa a imitá-lo. O Sal, também, depois o Lo. As crianças davam risada.
A professora tira a música, coloca de novo e fala:
- “Vamos ouvir. Ô Fa, Fa vem cá”(ele estava dançando e pára).
A música continua a tocar.
P: “Vamos ouvir primeiro. Ouçam primeiro”.
A Ga começa a fingir que está tocando um teclado. O Gui volta a dançar de joelhos. O Fa imita uma guitarra.
Nisso, a professora se levanta. O Gui põe a mão na cabeça com medo. A professora vai em direção ao Fa e muda-o de lugar.
A música continua, alguns meninos voltam a dançar. O Lo faz gestos como se estivesse tocando um violão, depois muda e começa a imitar um maestro. O Gui volta a dançar.
A professora tira a música e fala:
- “Primeiro Lo, vamos ouvir. Ninguém vai tocar nenhum instrumento aqui. Vocês vão usar o instrumento que é a voz de vocês”.
Nisso, a Ma diz:
- “Ah, eu pensei que era”.*

P: “Ma, Ma, Ma. (chamando sua atenção) Agora vamos tentar cantar juntos com a música. Pode vir mais aqui. Quero todos mais juntos”.
A professora coloca a música e continuam o ensaio (vídeo, 16/11/99, 3:10).

- A professora pedia para todos sentarem e continuarem a atividade que estavam fazendo.

As crianças continuaram mais um pouco. Logo em seguida, ela começa a guardar os materiais e pede para as crianças fazerem silêncio e abaixarem a cabeça. No entanto, elas conversavam bastante.

A professora ficou brava e colocou o Lu e o Ka sentados na porta da sala.

Depois, pegou o gravador, colocou uma fita com diversas músicas infantis e disse:

- “É para ouvir, não é para cantar. Vamos sossegar um pouco. Outro dia nós vamos cantar, hoje é só ouvir”.

Colocou a música e começou a guardar alguns materiais.

As crianças começavam a mexer os lábios, a cantar baixinho e a fazer gestos. A professora ficava brava e pedia silêncio, dizendo que era só para ouvirem a música.

Elas ficavam alguns segundos quietas e logo em seguida voltavam a cantar e davam risada.

P: “Hoje já falaram muito, vamos descansar”.

De repente a professora fica brava com o Ad e o coloca na porta (ele estava cantando).

P: “Eu não estou ouvindo a música”.

O Ad estava na porta e disse:

- “O Ig está cantando”.

P: “Não precisa falar, eu olho o colega”.

A música tocava, as crianças mexiam os lábios e faziam gestos.

Ad: “O Gui tá dançando”.

As vezes quando a professora ficava de costas guardando os materiais, algumas crianças levantavam, dançavam e quando ela virava, sentavam correndo na cadeira.

P: “Pode fazer os gestos, menos a boca”.

Ad: “Pro, pro” (ele chamava a professora).

Nisso a mãe de uma criança aparece na porta para buscar o filho. Ela conversa rapidamente com a mãe e a criança vai embora.

Ad: “Pro, posso ir ao banheiro?”

P: “Pode. Vai e volta rápido”.

A música continuava. Quando o Ad volta do banheiro, ele escorrega no chão brincando.

P: “Hoje eu vou falar com sua mãe. Assim não dá”.

Depois, pediu para as crianças pegarem a sacola, a pasta e formarem a fila (DC, 18/05/99).

Essas cenas apontam a tentativa das crianças em se manifestarem por inteiro. Presenciamos que elas, ao mesmo tempo que escutam a música, querem cantar, dançar e criar. Ao ouvirem a música, fazem de conta que estão tocando instrumentos musicais e criam movimentos. No entanto, a todo instante são reprimidas pela professora: *“É para ouvir, não é para cantar”, “Podem fazer os gestos, menos a boca”, “Primeiro vamos ouvir, ninguém vai tocar nenhum instrumento aqui”*. Assim, o corpo era aquele que deveria

fazer fila, ficar sentado na cadeira ou em roda no chão. Dessa maneira, partilhamos as palavras de Chiste (1997) quando diz:

“Na escola a criança fica praticamente imobilizada na sala de aula. Seu corpo é visto como um intruso que deve permanecer quase que imóvel a fim de que não atrapalhe. Nossa escola formal procura silenciar, colar o corpo das crianças” (p.26).

É muito interessante observar que essa separação é artificial para o indivíduo, pois ele é constituído mente e o corpo. Apesar de tentarem separá-los, a todos os instantes presenciamos, do outro lado, uma resistência em integrá-los.

Entretanto, o treino de exercícios preparatórios e a execução de atividades escolares no caderno, constituíam uma forma de construção de conhecimento no pré G. Essa prática, acabava se restringindo à manipulação de dados e informações, enquanto que a relação com a vida, com o concreto, era pouco valorizada (Enguita, 1989). Sobre essa dicotomia, Souza (1996) também acrescenta:

“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.340).

Assim, a escola e a pré-escola não apenas pretendem modelar as dimensões cognitivas, mas também, o comportamento, o corpo, o caráter e os valores dos indivíduos.

Esse tipo de organização do trabalho pedagógico é percebida pelas crianças. Ao conviverem nesse ambiente, também atribuem significados e formam uma visão própria. Foi muito interessante quando solicitamos às crianças o desenho sobre a sala, pois ao desenharem, encontramos diversas representações desse espaço.

5. A REPRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O ESPAÇO EDUCATIVO

Foi curioso observar durante toda a pesquisa de campo que as crianças, em momento algum, se misturavam, sendo elas da mesma faixa etária, ou não. Não havia oportunidades para elas poderem se relacionar com as demais (maternal, infantil e mesmo pré), portanto, o relacionamento ocorria entre as crianças da própria sala. Com isso, elas não estabeleciam contatos fora desse ambiente, assim, o trabalho acabava ficando restrito a cada turma.

Cabe ressaltar que os únicos momentos coletivos observados foram: na festa junina onde todas as crianças se misturaram no momento de comerem as guloseimas; na festa do folclore (estavam acompanhadas com a família) e no lanche coletivo que ocorreu na semana da criança. No entanto, cada turma ficou sentada em roda com sua professora, não houve interação, apenas estavam todos tomando o lanche no mesmo local e horário. Apesar disso, não acreditamos que esses momentos possam ser considerados coletivos na sua essência, pois reunir pessoas não significa nada se não há interação e trocas entre elas.

Sobre a questão do espaço físico e sua organização na Educação Infantil, Faria (1999) aponta em seu artigo que ele deve proporcionar um ambiente acolhedor e propício para o convívio da diversidade, para o encontro, para as mais variadas trocas e mais, para o imprevisto. Ela acrescenta:

“O espaço físico assim concebido não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis” (p. 70,71).

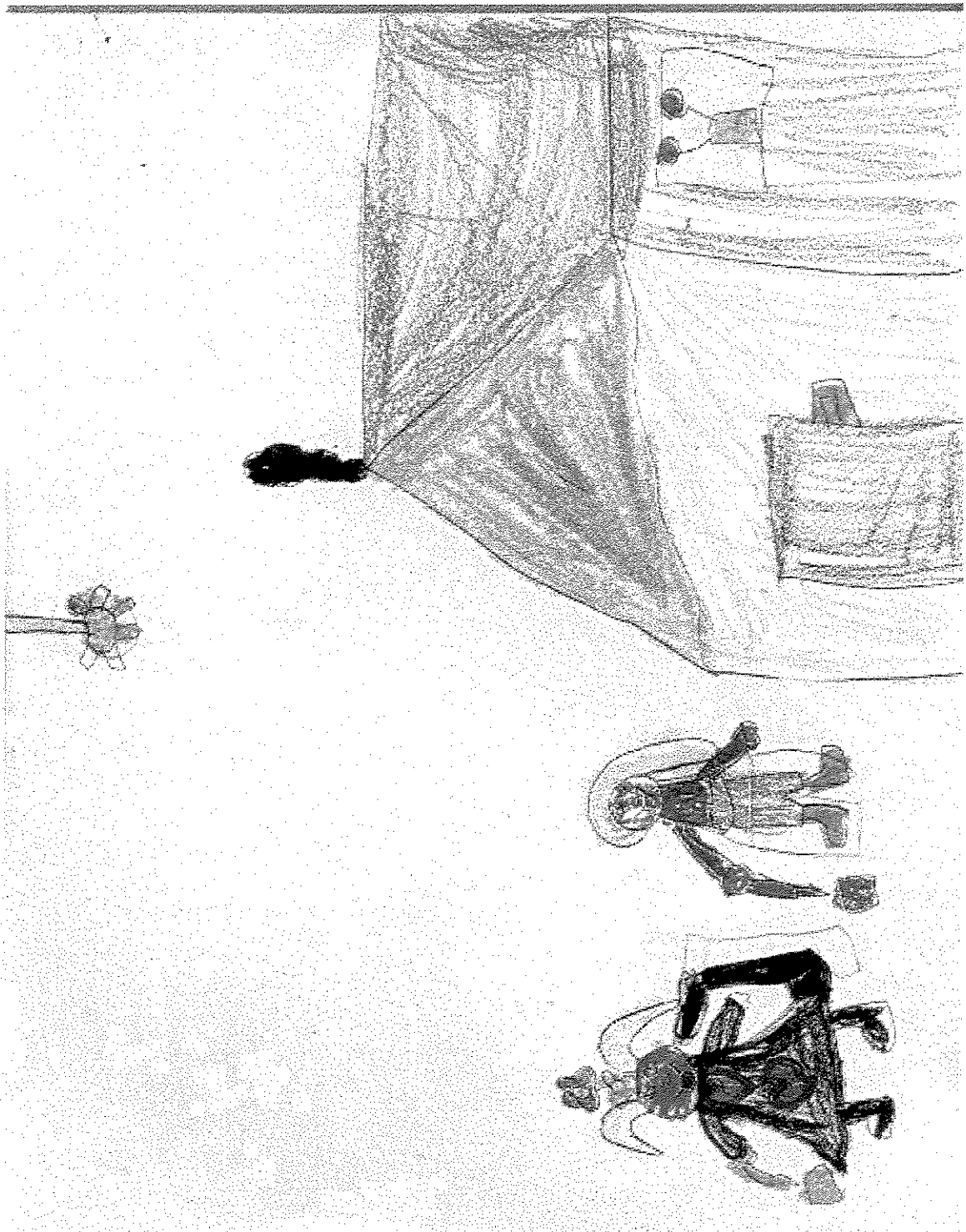
Durante todo o momento que acompanhamos o trabalho no pré e na EMEI como um todo, verificamos que apesar de alguns espaços terem sido pensados para uma interação entre as crianças, como por exemplo, a mesa coletiva do lanche, a mesa da sala, isso não revelou que o ambiente propiciou essa interação. A prática encontrada mostrou o oposto, que o trabalho deveria ser individual, sem conversas, sem trocas, apesar do espaço aparentemente mostrar o inverso. Acrescentamos que além do espaço físico, dos móveis

terem sido planejados para a convivência, eles não eram suficientes e não garantiam a existência de um trabalho coletivo de verdade, pois verificamos a existência de um componente mais forte, chamado organização do trabalho pedagógico, que determinava como deveria ocorrer a construção do saber naquele espaço educativo. É claro que isso não era aceito de maneira tranqüila, como observamos em vários episódios que foram descritos, havia resistência e a tentativa de rompimento com esse tipo de organização.

Na tentativa de compreendermos a visão das crianças em relação a esse espaço, solicitamos que fizessem um desenho representando a própria sala. Ao desenharem, encontramos várias representações desse ambiente.

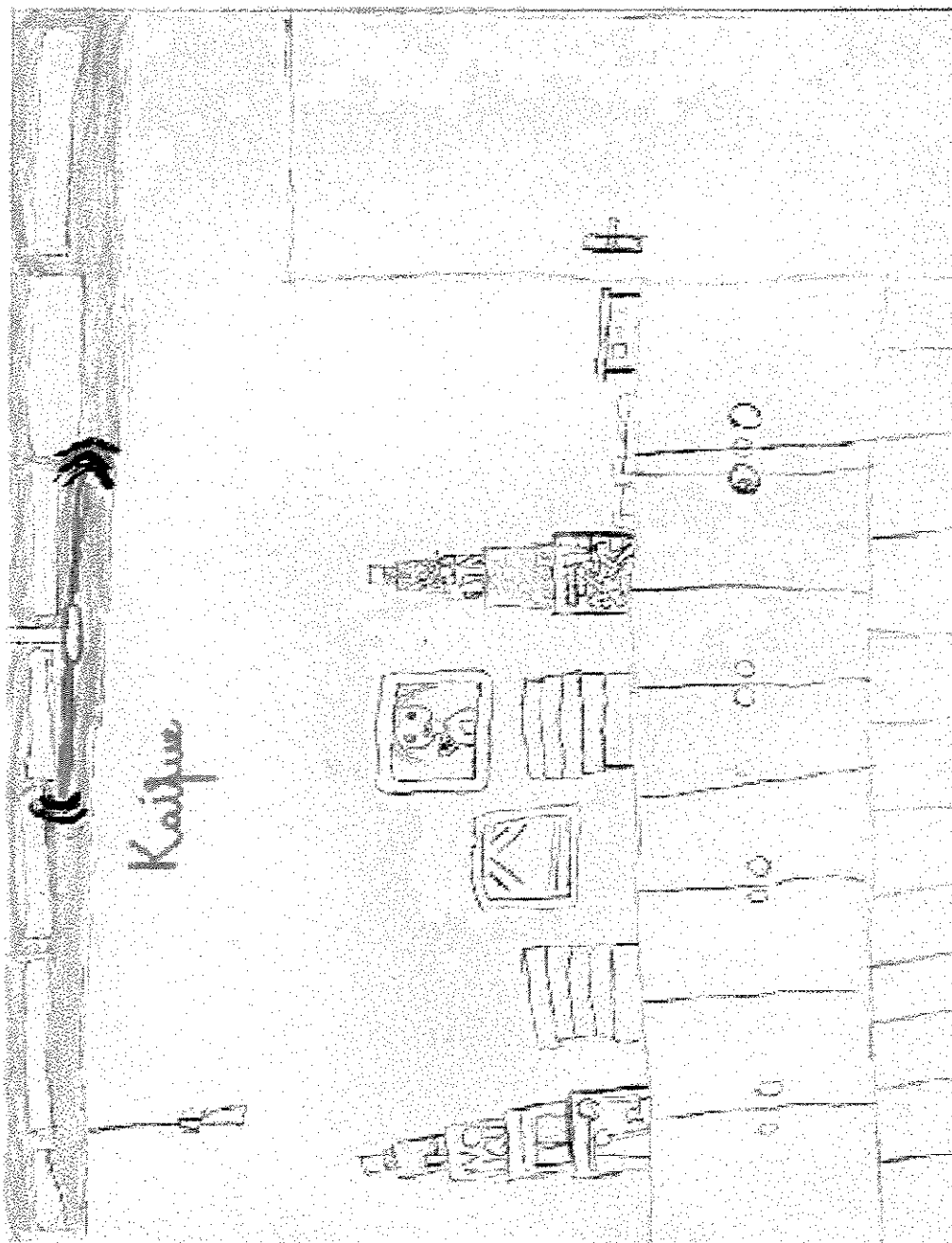
Observando os desenhos várias vezes, percebemos que havia semelhanças entre eles. Dessa maneira, reunimos aqueles que se aproximavam, ou seja, que mostravam aspectos comuns da sala, por exemplo, aqueles que desenharam as mesas com os colegas foram reunidos em um grupo, por destacarem esse aspecto do ambiente. Aqueles que destacaram a lousa e a produção do conhecimento ficaram agrupados em outro e assim, por diante. Deste modo, os desenhos foram reunidos em cinco grupos. Faremos nossas observações de cada grupo e apresentaremos um desenho para representá-lo.

- Grupo 1 (4 desenhos), as crianças desenharam uma casa representando a EMEI e algumas crianças ao lado.



Grupo 1

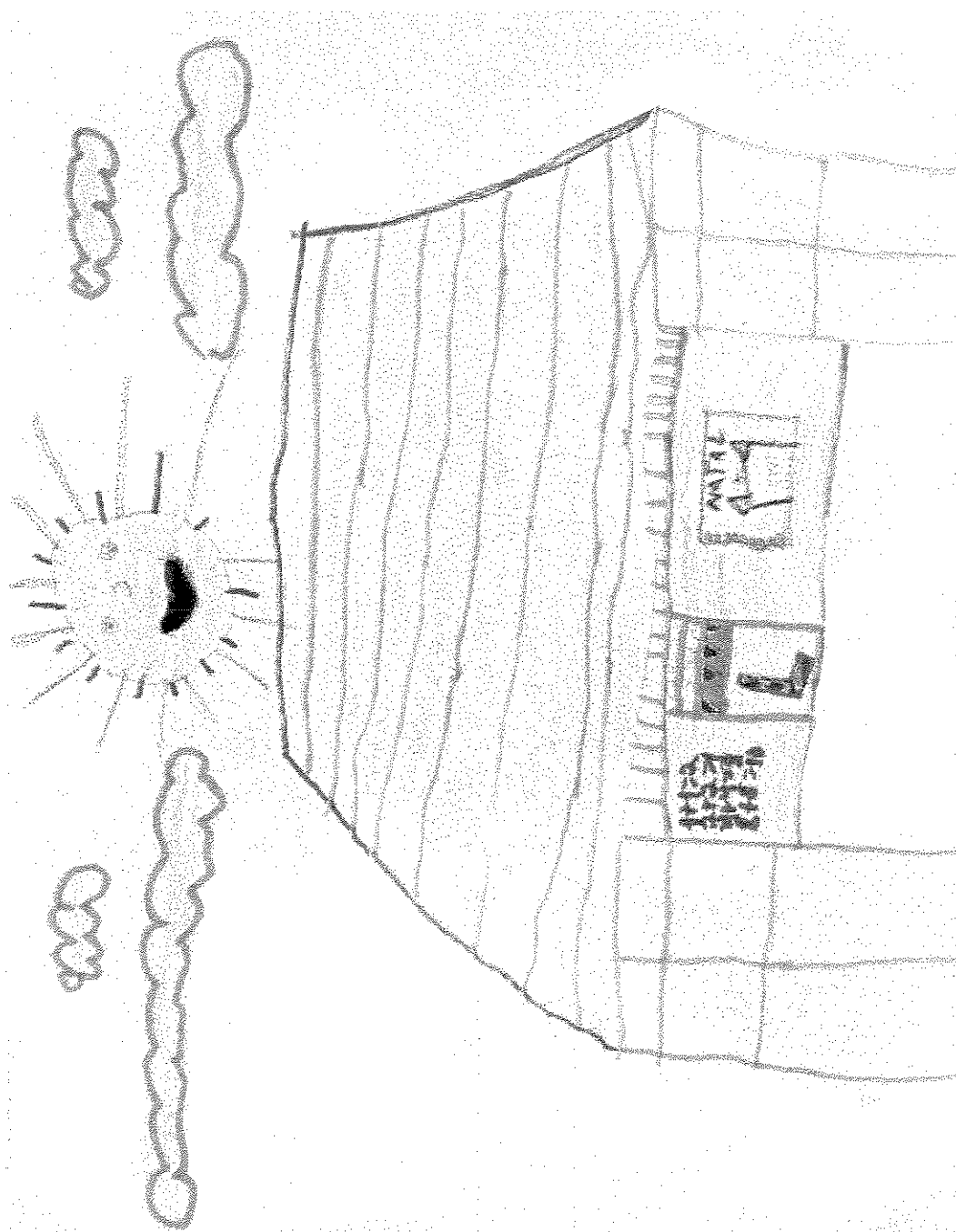
- Grupo 2 (5 desenhos). De uma maneira geral as crianças desenharam o armário pequeno com as pastas em cima e os potes com os brinquedos. Outros acrescentaram o espelho, o quadro, o ventilador, as lâmpadas, enfim, foram mais detalhistas, como mostra esse desenho. Outros, colocaram os murais que ficam nessa parede.



Grupo 2

Esses desenhos destacaram a estrutura física da sala e, apenas uma criança colocou alguns colegas nesse espaço.

- Grupo 3 (6 desenhos): as crianças de uma maneira geral desenharam a lousa (com ou sem atividade), o alfabeto pendurado no varal, o calendário, o cartaz de prega e alguns acrescentaram a mesa da professora.

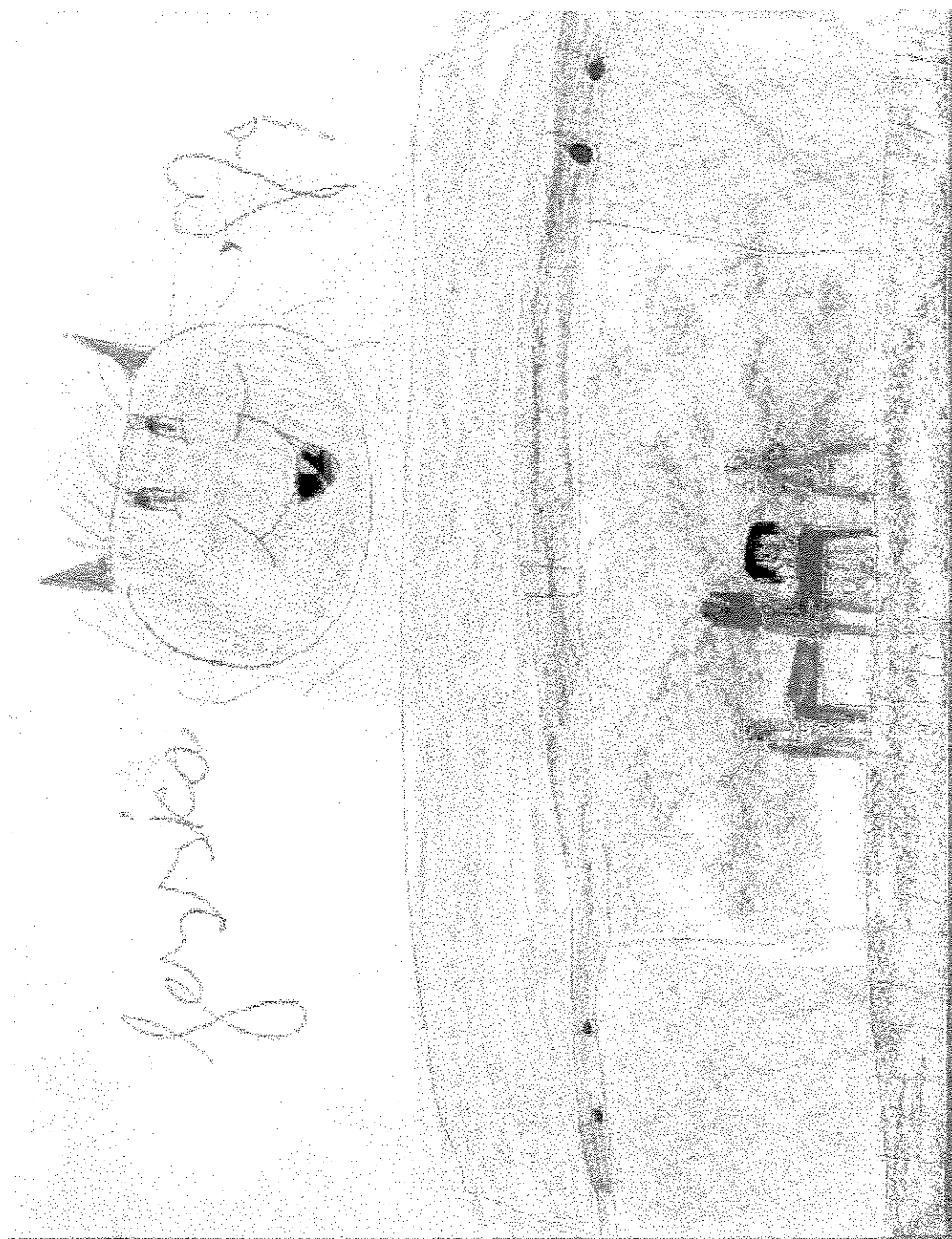


Grupo 3

Nesse grupo, as crianças destacaram a produção do conhecimento ao desenharem algumas atividades da rotina. Esse desenho, especificamente, aponta a representação que a criança faz em relação à construção do conhecimento. Ela desenha um caderno com atividades, ou seja, o caderno de lição com o cabeçalho e a letra L e o outro, o caderno de desenho, mostrando uma imagem de natal.

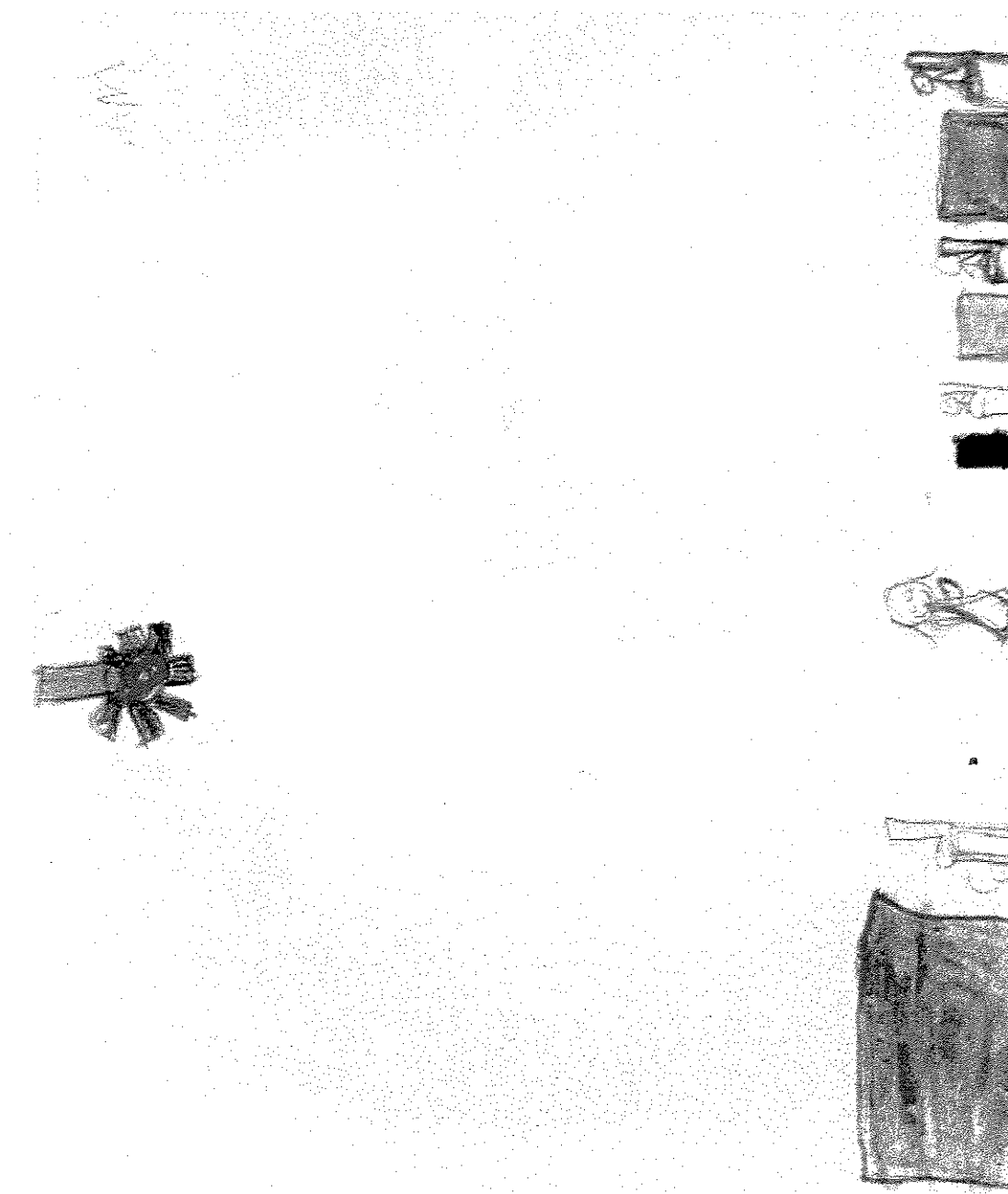
Essa representação revela um olhar em relação ao conhecimento, um olhar fragmentado, justamente como era trabalhado com as crianças. Observamos que essa concepção vai sendo aprendida e incorporada pelas mesmas.

- Grupo 4 (5 desenhos): as crianças desenharam as mesas e as cadeiras como realmente são, em grupo, alguns fizeram os colegas sentados, outros, as mesas vazias.



Grupo 4

- Grupo 5 (4 desenhos): as crianças desenharam as mesas e as cadeiras de outra forma. Colocaram os colegas sentados um atrás do outro como na escola, a professora e a mesa na frente.



Grupo 5

Os desenhos dos grupos 4 e 5 nos chamaram bastante a atenção, porque ao representarem a sala, são desenhos que se contrapõem. As crianças mostraram visões diferentes em relação a esse espaço. O grupo 4 representou o ambiente realmente como está organizado, ou seja, as mesas estão em grupo e as crianças sentam juntas. Já o grupo 5 fez uma outra imagem desse espaço: as crianças desenharam cada colega sentado sozinho em uma mesa. A partir desse fato nos questionamos: Se as crianças sentam juntas por que apareceram separadas nesse desenhos?

É uma questão que levantamos ao nos depararmos com esses desenhos. Acreditamos que eles apontam para o fato de que, apesar das crianças sentarem em grupo, juntas, se vêem separadas, na medida em que fazem essa representação. Isso quer dizer que o fato de sentarem juntas não significa que elas estejam juntas de verdade, que se sintam num grupo, ou seja, que trabalhem coletivamente, que estabeleçam relações, que troquem idéias e conhecimentos, que conversem, enfim, que se relacionem. Como apontamos, a organização do trabalho pedagógico ocorria em outra direção, as crianças trabalhavam individualmente e, ainda era exigido que deveriam permanecer em silêncio, sem conversar ou trocar experiências, enfim, sem estabelecer relações.

Portanto, acreditamos que as crianças ao desenharem a sala dessa maneira, revelam que a organização do ambiente, dos móveis, não são suficientes e não garantem a existência de um trabalho coletivo de fato. Esses desenhos mostram além das aparências, revelam a essência, o significado, o olhar das crianças e como realmente vêem e sentem o espaço no qual vivem e convivem.

Apesar das crianças estarem numa pré-escola, estariam ela revelando o modelo de organização da escola, ou no fundo, da pré-escola também? Como vimos as aparências enganam, pois desde cedo verificamos que as crianças estão submetidas a uma organização de poder e disciplina. A pré-escola não é uma exceção e, portanto, não escapa a essa regra, já que inicia as crianças a se habituarem com as normas e condutas presentes na sociedade desde cedo.

CONCLUINDO

Este estudo procurou explorar o ambiente da pré-escola com a preocupação de olhar a questão da avaliação em sentido amplo no contexto da organização do trabalho da instituição.

As várias fontes de dados apontam uma forte interação entre a ação pedagógica e a própria concepção de organização da instituição, onde a avaliação tem um papel importante.

Mesmo quando a professora não adota intencionalmente um papel repressivo e controlador, seus limites gerais de atuação estão dados pela concepção de educação e de organização do próprio espaço educativo.

Queremos pontuar que não somos contra a avaliação, o que não concordamos é com a maneira como é utilizada, com o fim que se faz dela, pois geralmente é usada para controlar a criança, ameaçá-la, motivá-la e classificá-la. Além disso, muitas vezes, é colocada para as crianças como se fosse a razão para aprenderem e estarem na escola. É comum os professores dizerem: *“Vocês têm que estudar e prestar atenção porque vai ter prova”*, ou *“Se não estudarem não vão passar de ano”*, como se o conhecimento tivesse essa finalidade, ou seja, fosse importante para fazer uma prova e passar de ano, e não para o crescimento individual e coletivo do ser humano. Dessa maneira, não concordamos com o uso que se faz dela.

Acreditamos que, em alguns momentos, a avaliação formal, por exemplo, uma prova escrita, pode até ser usada a partir do Ensino Fundamental, como um recurso para o professor conhecer os avanços e as dificuldades das crianças, pois é um exercício individual, onde elas deverão tentar sistematizar o conhecimento que construíram. Com esse instrumento, o professor poderá acompanhar esse processo e redimensionar seu trabalho de forma a proporcionar e a garantir uma melhoria na qualidade e na superação das possíveis dificuldades que aparecerão. Assim, a avaliação pode ser usada a favor da criança e não contra ela.

Que importa o professor verificar o que uma criança aprendeu ou não, para simplesmente lhe atribuir um conceito ao final do bimestre ou do ano, por exemplo? Será que suas dificuldades serão superadas com essa prática? O que significa para uma criança ser rotulada como boa, regular ou ruim? Será que o professor estará ajudando a criança ou a prejudicando? Se a avaliação for usada nesse sentido, perguntamos: Que papel a educação

estará cumprindo nesse caso? Estará favorecendo a construção do conhecimento ou estará excluindo a criança desse processo?

Sobre a presença da avaliação na escola, Pinto (1993) apresenta uma fala muito interessante na sua dissertação de mestrado:

“Consideramos que a prova em si pode ser um ótimo momento de aprendizagem, pois nela exige-se que o aluno se concentre e consiga sintetizar os conceitos, estabelecer relações, além, da análise do que foi aprendido. Por este lado, o uso da prova pode ser positivo, mas se ela existir prioritariamente para classificar os alunos, fazer comparações, espelhos de classe, curva normal de aproveitamento, ela estará servindo a outros interesses que estão vinculados à maneira como está organizada a sociedade) e não estará preocupada com o verdadeiro sentido da aprendizagem – de sempre possibilitar o aluno ou qualquer pessoa uma compreensão cada vez mais ampla e profunda da realidade em que vive. Pois qualquer pessoa sempre pode se desenvolver mais e a avaliação pode ser uma sinalizador eficiente para auxiliar no seu progresso. Neste caminho, a avaliação possibilitaria os “feedback” necessários para se partir para novos desafios” (p.139).

O Ensino Fundamental trabalha com outra faixa etária e já realiza um trabalho diferente, mais sistematizado e que incorpora conhecimentos mais abstratos. Dessa forma uma avaliação formal até poderia ser usada nessa fase para o professor acompanhar o trabalho da criança no sentido de ajudá-la como dissemos; o que não significa que o concreto e outras dimensões humanas como o lúdico, a brincadeira, o jogo, a fantasia, o movimento, a expressão, a criatividade, o prazer, enfim, que todas essas experiências não devam fazer parte desse momento da educação. Acreditamos que sim, que devam partir da Educação Infantil e continuar em todos os níveis escolares, apenas se ampliando de acordo com a faixa etária e com interesses da infância. No entanto, não é isso que ocorre. Verificamos que mesmo na educação das crianças pequenas, essas experiências não estão sendo exploradas e vividas por elas de maneira plena.

Em relação à Educação Infantil, essa observação não caberia, já que o trabalho nessa fase se constitui de outra maneira, ou pelo menos deveria, já que, a faixa etária das crianças é diferente e por isso possui uma outra especificidade, outros interesses, curiosidades e dessa maneira, não vemos sentido numa avaliação formal para esse momento da educação.

Isso não quer dizer que não ocorra uma avaliação na educação das crianças pequenas, como pudemos observar na prática, ela ocorria diariamente. Durante todo o momento em que estivemos na EMEI, presenciamos uma avaliação subjetiva, informal,

controladora que determinava a maneira das crianças viverem, conviverem e estarem na sociedade.

Acompanhando o pré verificamos, através do planejamento e da prática observada, que o trabalho focalizava a aprendizagem de conteúdos escolares, ou seja, nesse momento, já havia uma certa preocupação com a iniciação e a preparação da criança para seu ingresso na 1ª série 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 do Ensino Fundamental.

Como pudemos observar, esse tipo de trabalho é esperado pela sociedade que, de uma maneira geral, vê a Educação Infantil como um momento preparatório. Através dos questionários emitidos às famílias, percebemos que suas expectativas em relação à educação de seus filhos apontavam um desejo de que a criança fosse preparada na pré-escola para ingressar no Ensino Fundamental, através de um trabalho que valorizasse a aquisição de conhecimentos e habilidades da escola regular.

Além disso, suas respostas revelam que vêem esse momento da educação como o responsável para a criança obter sucesso ou não na escola, como se a pré-escola tivesse esse alcance. Essa visão acaba sendo reforçada e toma grande proporção, na medida em que até os órgãos oficiais apoiam e divulgam esse tipo de trabalho para a educação das crianças pequenas.

Como apontamos no primeiro capítulo, a Educação Infantil está sendo colocada nessa perspectiva. A primeira proposta nacional feita pelo MEC para essa fase, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, é uma proposta escolarizante, por trazer o modelo de trabalho da escola, como já discutimos no primeiro capítulo. Com essa função, a Educação Infantil passa a inserir precocemente as crianças em um modelo escolar, no qual elas assumem responsabilidades de alunos e não de crianças como são.

Assim, a pré-escola como a escola, acabam 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 no espaço educativo. Presenciamos que a organização do trabalho praticada não favorecia essas experiências, ao contrário, a criança ficava numa posição submissa

onde deveria permanecer quieta, imóvel e obedecer às regras e à ordem que lhe eram colocadas, posição essa que limita a criança e não a vê como um ser capaz, competente e criador de uma cultura infantil.

Apesar dessa tentativa, observamos que os sujeitos não a aceitam pacificamente: eles reagem e tentam romper com a ordem estabelecida. Como foi mostrado em vários episódios, as crianças apesar de fazerem o que é determinado, também, fazem o que desejam. No momento em que usam o tempo “escolar” para trocarem informações, experiências e construírem conhecimentos que não estavam no repertório do planejamento e da prática da professora, rompem de certa maneira com essa organização. Assim, compreendemos que a reprodução e a produção convivem e estão num embate constante nesse espaço, já que a contradição se faz presente.

A pré-escola, ao incorporar o modelo de trabalho da escola, traz também um dos seus elementos, a avaliação escolar que acaba perpassando todo o trabalho pedagógico. Apesar de não ser regulamentada, percebemos a existência de uma avaliação presente já na pré-escola, o que significa que mesmo antes da escola regular, ou seja, na Educação Infantil, momento que não é obrigatório, é uma opção da família e possui outra especificidade em relação à escola. Portanto, já era evidente esse instrumento.

Verificamos que a avaliação aparecia de maneira informal, já que a professora M não se valia de instrumentos formais para avaliar as crianças, como provas, tarefas, exercícios aos quais fossem atribuídos pontos, símbolos, como é usado por professores em várias instituições pré-escolares, que acabam reprovando a criança. Como discutimos no primeiro capítulo, isso é um fato, ou melhor, uma realidade que está presente na educação das crianças pequenas.

Assim, pela nossa experiência não se revelou a prática de uma avaliação formal, no entanto, isso não significou a inexistência de uma avaliação. Observamos que esteve presente uma avaliação informal que cumpria um papel forte naquele espaço. Na descrição da avaliação no pré G, fica claro como ela se manifestou e controlou o comportamento, as atitudes e os valores das crianças naquele ambiente, como ocorre também no Ensino Fundamental.

Essa prática pode acarretar uma classificação e uma exclusão da criança, dependendo do uso que se faz dela, desrespeitando até mesmo a legislação que impede esse tipo de prática nesse momento da educação.

Dessa maneira, a avaliação na pré-escola traz as marcas da avaliação praticada no Ensino Fundamental e, nesse sentido, respondemos à questão central desse trabalho: Será que a Educação Infantil está antecipando os instrumentos de avaliação escolar que são usados no Ensino Fundamental?

Acreditamos que sim, pois ao acompanharmos o trabalho no pré, encontramos todas as faces da avaliação apontadas por Freitas (1997), Pinto (1993) e outros pesquisadores que as identificaram na escola regular, e que também estão presentes nesse momento da educação. Ou melhor, verificamos que, desde cedo, já na educação das crianças pequenas, estão presentes os mecanismos de avaliação escolar que ocorrem no Ensino Fundamental.

Ainda constatamos que a avaliação disciplinar e do comportamento é igualmente forte e freqüente nesse momento da educação. Ela ocorre informalmente, já que o recurso utilizado pela professora para manter a ordem e o controle na sala são as ameaças.

Nesse momento, ao invés da arma da professora ser a prova, a nota ou a reprovação (avaliação formal) para tentar manter a ordem e o interesse das crianças, seu instrumento, era o parque, o brinquedo, usado através de ameaças, para garantir o controle e a ordem na sala. Em relação ao Ensino Fundamental, várias pesquisas apontaram que a prova era um mecanismo muito utilizado pelos professores para ameaçarem as crianças: *“Quem bagunça com a folha, vai tirar nota feia”* (Pinto, 1993, p. 59). No pré a professora diz: *“Vocês vão ficar sem parque e sem brinquedo. Tão brincando muito aqui”*. Porém, ambas as posturas constituem uma avaliação que acaba classificando, controlando a criança e nesse sentido, suas conseqüências são negativas.

Observamos como a professora a utilizava para manter a ordem e o controle na sala, valendo-se de ameaças, recompensas ou punições, cujo instrumento era o parque, a brincadeira, ou seja, o que deveria ser de direito da criança, tornava-se um prêmio. Essa organização de trabalho acaba ferindo a criança enquanto sujeito de direitos, uma vez que, nesse momento, essa experiência deve fazer parte de sua vida.

Assim, devemos nos perguntar: Que função a Educação Infantil deve ter? Como deverá ser a avaliação nesse momento da educação das crianças?

É necessário conversar sobre essas questões e definir como deverão se concretizar, ou seja, para quê? Com qual objetivo? Servindo a que interesses? Acreditamos que a Educação Infantil e a avaliação podem ter um outro sentido.

A avaliação, por exemplo, pode ser usada a favor da criança, na medida em que o professor a observa para conhecê-la e atender seus interesses e curiosidades, para refletir sobre seu trabalho, para mudá-lo e aprimorá-lo constantemente, ele estará fazendo uma avaliação, e por que não? No momento em que o professor pensa sobre as crianças e conhece suas características, não para compará-las, para julgá-las e classificá-las, mas para organizar o trabalho, para proporcionar um ambiente rico, prazeroso, com estímulos que vá ao encontro dos seus interesses, a avaliação pode ser positiva e favorecer o crescimento, tanto da criança quanto do adulto.

Entretanto, acompanhando o trabalho no pré, não foi isso que encontramos, ao contrário, verificamos que da maneira como estava organizado, a avaliação servia a outros interesses, era usada para controlar a criança no sentido de enquadrá-la a um comportamento adequado e para atender os objetivos desse trabalho, que no fundo era o de preparar a criança para seu ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental, enfim, para adaptá-la ao sistema escolar.

Acreditamos que a Educação Infantil deverá ter outro sentido que não seja esse. Assim, não deve incorporar objetivos que não cabem a ela, por exemplo, suprir as falhas do Ensino Fundamental, ou mesmo outros de ordem social, que fogem a sua competência, uma vez que, ela possui sua própria natureza e especificidade.

Cada vez mais, presenciamos uma visão em relação às crianças que as vê como um ser que dever ser iniciado e apressado o mais rápido possível, ou seja, precocemente a adquirir responsabilidades do mundo adulto (interesses do sistema capitalista), com isso elas estão deixando de desfrutar direitos e experiências próprios da infância.

Portanto, acreditamos que a pré-escola pode ter outro objetivo. Concordamos com Arroyo (1995) quando ele diz:

"(...) A pré-escola, o que significa esta palavra? Significa que entre os cinco/seis anos de idade a criança já tem que estar pré-escolada, já tem que dominar, se possível, habilidades de leitura, de escrita porque assim evitamos a reprovação na primeira série. Esta concepção de submeter o mais cedo possível a criança aos cânones da escola dominou durante várias décadas e continua dominante. Não vai ser esta a nossa direção. Não queremos escolarizar precocemente. Não queremos que a criança não viva a infância em nome de uma pré-escolarização precoce" (p.20 e 21).

Ainda, nessa direção, Faria (1993) aponta que a pré-escola pode ter uma função diferente da escola e isso não significa que ela não vai favorecer às crianças a oportunidade de construírem conhecimentos, porém, esta será realizada de outras formas:

“Não ser aluno, e/ou fazer atividades diferentes das escolares, não significa deixar de lado o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como não significa despreocupar-se com o “conteúdo” que será trabalhado com elas (mas também não há necessidade de ter um currículo por disciplinas...) Para corresponder a uma real melhoria na qualidade de vida, no que concerne a uma pré-escola, significa garantir formas de expressão além da expressão verbal e do pensamento científico enfatizadas pela escola, significa garantir o lúdico - enquanto diversão, atividade pelo prazer, geralmente negligenciado pelas instituições de ensino e educação - que as camadas sociais com melhor poder aquisitivo, mesmo que não tenham essa oportunidade nestas instituições, têm condições de terem fora dos restritos horários de recreio. Portanto é fundamental garantir as atividades lúdicas na pré-escola das camadas populares, não se trata de recreio ou lazer, mas de desenvolver esta capacidade humana de gozar a vida; que por sua vez, é auto-alimentadora: quanto mais experiência, mais imaginação”(p. 146/147).

Assim, a Educação Infantil, além de ser um espaço coletivo, de direito da criança e da família, pode ser um espaço de viabilização dos direitos da mesma, um espaço em que ela possa vivenciar esse momento tão precioso e único, chamado infância. E mais, acreditamos que ela deve ser reconhecida e valorizada pela sociedade pelo o que pode proporcionar às crianças no momento que lhes cabe. Dessa maneira:

“Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade”(Arroyo, 1995, p.19).

Nas palavras de Faria (1993), a pré-escola deverá ser um espaço que contemple o cuidado e educação das crianças pequenas da seguinte forma:

“Além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança, possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa; portanto, sem ser aluno e sem ser trabalhador” (p.146).

Almejamos uma pré-escola e uma escola onde a criança fosse respeitada enquanto criança. Nessa direção Snyders (1993) resume o que queremos dizer:

“Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades” (p.29).

Acreditamos que o ser humano deva vivenciar cada fase de sua vida, de maneira plena, aproveitando o que ela representa. A antecipação precoce de outras etapas acaba comprometendo a qualidade de vida presente. Respeitar experiências inerentes ao seu tempo é fundamental para que o homem possa resolver bem seus conflitos e desenvolver-se plenamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam, KRAMER, Sônia. “O rei está nu” : um debate sobre as funções da pré-escola. In, Jobim e Souza, Solange, Kramer, Sônia. *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. 2ª edição, São Paulo, Loyola, 1991, p. 21-33.
- ARROYO, Miguel G. O significado da infância : Criança. *Revista do Professor de Educação Infantil*. Brasília, n. 28, p. 17-21, 1995.
- BARRETO, Angela M.R.F. Educação Infantil no Brasil : desafios colocados. *Cadernos Cedex*. Campinas, n. 37, p. 7-22, 1995.
- BERTAGNA, Regiane H. *Avaliação da aprendizagem escolar : A visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau*. São Paulo, 1997. 193p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- BRAGA, Eliana e MEDEIROS, Cláudia. Recordar é viver... *Jornal do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas*. Campinas, n. 38, p. 5, 1999.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Da Educação*. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, São Paulo, 1993.
- 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. *Educação Infantil no Brasil: Situação Atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL, MINISTÉRIO DO BEM ESTAR SOCIAL. Centro Brasileiro para a infância e adolescência. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, 1990.
- 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 e 3, 1998.
- BUFALO, Joseane Maria P. *Creche : lugar de criança, lugar de infância : um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. SP, 1997. 117p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

- CARVALHO, Ana Maria A., BERALDO, Katharina E. Interação criança-criança : ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 71, p. 55-61, 1989.
- CARVALHO, Nazaré C. Lúdico: Sujeito Proibido de Entrar na Escola. *Revista Motrivivência*. Florianópolis, v. 8, 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. (Org.). *Educação Infantil : rumos e desafios*. São Paulo : Autores Associados, 1999, p. 19-49.
- CHISTE, Lissandra S. *Educação não-formal : uma análise das práticas educacionais voltadas para “crianças sem infância” de uma instituição pública – Projeto Sol João Aranha – Paulínia*. Campinas, SP, 1997. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp.
- 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.
- DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração : trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 82, p. 31-36, 1992.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola : educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo, SP : Cortez; Autores Associados, 1986.
- FARIA, Ana L. G. *Direito à infância : Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo, 1993. 175p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP.
- FARIA, Ana L. 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. 67-97.

- FERREIRA, Anna Angélica R. *Um breve histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Campinas (1940-1990)*. Campinas, SP, 1996. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- FERREIRA, Maria Clotilde R. A pesquisa na Universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 67, p. 59-63, 1988.
- FIGUEIREDO, Márcio X. B. *A corporeidade na escola : análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças*. Porto Alegre, Educação e Realidade Edições, 1991.
- FRANÇA, Valéria, CARVALHO, Joaquim de. O suor dos pequenos. *Revista Veja*. São Paulo, n. 35, p. 70-80, 1995.
- FREIRE, João B. *Educação de Corpo inteiro : teoria e prática da educação física*. Scipione, São Paulo, 1989.
- FREITAS, Luiz C. *A guerra nossa de cada dia : um estudo exploratório das práticas de avaliação em sala de aula*, 1991. Texto mimeo.
- FREITAS, Luiz C. *A crítica da organização do trabalho*. São Paulo, Papirus, 1995.
- GATTI, Bernardete A. et.al. A reprovação na 1ª série do 1º grau : um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 38, p. 3-13, 1981.
- GODOI, Elisandra G. *Avaliação Escolar no Ciclo Básico*. Campinas, SP, 1997. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- GUATTARI, Felix. As Creches e a Iniciação. In: *Revolução Molecular: Pulsações políticas do desejo*. São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 50-55.
- GUERRA, Rosângela. A infância perdida. *Revista Nova Escola*. São Paulo, v. 9, n. 15, p. 12-19, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora : uma prática em construção da pré-escola à universidade*. RS, Educação e realidade, 1993.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola : um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. RS : Mediação, 1996.

- IANNI, Octavio. A racionalização do Mundo. In: *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.
- IBGE. *Estudantes de 5 anos ou mais (habitante) Brasil, grau que freqüentam = pré-escolar*. [online]. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. [03/09/99]. Disponível na Internet em WWW: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>.
- IBGE. *Indicadores Sociais Mínimos : Aspectos Demográficos – taxa de mortalidade infantil e de menores de 5 anos por sexo e cor*. [online]. Rio de Janeiro, IBGE, 1998, v18. [10/06/99]. Disponível na Internet em WWW: [http://www.ibge.org/informações/Indicadores mínimos](http://www.ibge.org/informações/Indicadores_mínimos)>.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Pré-escola : em busca de suas funções. In: Jobim e Souza, Solange e Kramer, Sônia. (Org.). *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo, Loyola, 1991, p. 13-20.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Tendências e fatos na política da Educação pré-escolar no Brasil. In, Jobim e Souza e Kramer, Sônia (Org.). *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo, Loyola, 1991, p. 35-48.
- KISHIMOTO, T. M. Os jardins de Infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, p. 57-60, 1988.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil : a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil : uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- 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.
- LOBO, Luiz. *Os novos direitos da criança*. Ilustração Caulus. [s.l.] : Unicef, [s.d]. (documento fotocopiado).
- LUCKESI, Cipriano C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez, 1995.

- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- LUDKE, Menga. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. São Paulo. *Educação e Seleção*. Fundação Carlos Chagas, n. 16, p. 43-49, 1987.
- MARCELLINO, Nelson C. O Lazer e o uso do tempo na infância. *Comunicarte*. Campinas, SP, IAC, v. 4, n. 7, p. 89-98, 1986.
- MARCELLINO, Nelson C. *Pedagogia da Animação*. Campinas, SP : Papirus, 1997.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. Infância e cidadania. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 91, p. 23-30, 1994.
- NOGUEIRA, Denise C. *A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares*. Campinas, SP, 1997. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- 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.
- PINTO, Ana Lúcia Guedes. *A avaliação da Aprendizagem : o formal e o informal*. Campinas, SP, 1994. 147p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- RIST, Ray C. Student Social and Teacher Expectations : The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, n. 3, v. 4, 1970.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo, n. 28, p. 1466-1471, 1976.
- 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 (Org.) *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.

- SILVA, Maurício R. da. Carta da Educação Física à Sociedade : reflexões introdutórias acerca da problemática do Trabalho Infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. São Paulo, p. 132- 138, 1997.
- SILVA, Maurício R. da. Trabalho e Lazer: reflexões introdutórias acerca dos sonhos das crianças brasileiras sem infância. In: Souza, Eustáquia S., Vago, Tarcísio M. (Org.). *Trilhas e partilhas : educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Minas Gerais, 1997, p. 341-367.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes : reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.
- SOUZA, Edson R. de. O Lúdico como possibilidade de inclusão no Ensino Fundamental. *Revista Motrivivência*. Florianópolis, SC, v. 8, n. 9, p. 338-347, 1996.
- TONOLLI, Maria F.S. *As origens da educação infantil pública municipal em Campinas : o parque infantil da Vila Industrial*. Campinas, SP, 1996. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- WAJSKOP, Gisela. *Tia, me deixa brincar! O Espaço do Jogo na Educação Pré-escolar*. São Paulo, SP, 1990. 196p. Dissertação de Mestrado, PUC.

DOCUMENTOS:

- EMEI. *Projeto Pedagógico Escolar (PPE)*. Campinas, 1998.
- CAMPINAS. *Currículo em Construção*. Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal de Educação, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

TABELA 1

Taxa de freqüência à Creche, Maternal ou Pré-escola das crianças de 0 a 6 anos, por situação do domicílio, segundo faixa etária e classes de rendimento mensal familiar per capita*

Brasil, Nordeste e Sudeste – 1989

	BRASIL			NORDESTE			SUDESTE		
Faixa etária e CRMFP	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
1.Creche até 3 anos-Total:	5,1	6,8	0,9	3,3	5,3	1,1	7,3	8,6	0,3
Até ½ SM	2,7	4,4	0,9	2,0	3,1	1,1	4,9	7,0	-
Mais de 2 SM	14,1	14,8	-	17,0	18,2	-	16,1	16,5	-
2.Creche ou pré-escola 4-6 anos –Total:	32,2	41,8	7,9	24,8	38,3	8,5	41,1	48,0	8,3
Até ½ SM	17,4	28,2	7,0	16,6	28,0	7,8	21,8	30,6	6,3
Mais de 2 SM	60,9	63,0	19,0	62,7	67,7	16,2	67,2	68,6	24,2
3.Total 0-6 anos:	16,9	22,1	3,9	12,6	20,0	4,2	22,3	25,9	3,8
Até ½ SM	9,0	14,3	3,5	8,3	14,2	4,0	11,4	15,8	2,8
Mais de 2 SM	35,0	36,3	9,0	37,6	40,9	8,8	38,9	39,7	11,5

Fonte: IBGE/INAN/PEA - PNSN, 1989

*Em salário mínimo. Reproduzido de IBGE(1992), Crianças e Adolescentes: Indicadores Sociais, vol.4.

ANEXO 2

TABELA 2¹

**ESTUDANTES DE 5 ANOS OU MAIS FREQUENTANDO O PRÉ-
ESCOLAR POR IDADE. SEGUNDO REGIÃO E COR.
BRASIL, 1990 (%)**

Idade	Brasil			Nordeste			Sudeste		
	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA
5	33,76	27,83	28,33	30,07	31,44	27,13	33,77	26,70	29,62
6	46,22	41,15	34,98	34,82	26,58	29,80	50,11	50,87	44,84
7	14,51	22,45	21,25	17,84	26,16	21,83	14,96	19,35	21,71
8	3,97	5,46	10,23	12,19	9,78	14,08	0,96	2,07	2,26
9	1,54	3,11	5,21	5,08	6,03	7,17	0,20	1,01	1,56

Fonte: Tabulações especiais da PNAD 90;

BR = Branco

PR = Preto

PA = Pardo

¹ A tabela original apresenta os dados dos demais estados, porém destacamos apenas as regiões Sudeste e Nordeste para análise. Isso porque, a primeira é a região que estamos realizando a pesquisa e a segunda, apresenta os índices mais elevados de crianças acima de 6 anos frequentando a pré-escola, em relação as demais regiões.

ANEXO 3

ESTUDANTES DE 5 ANOS OU MAIS (HABITANTE)

BRASIL

GRAU QUE FREQUENTAVAM = PRÉ-ESCOLAR

Grupos de idade	Sexo	1995	1993	1992
5 a 6 anos	Feminino	1.747.439	1.659.538	1.529.061
	Masculino	1.741.783	1.614.770	1.508.974
7 anos	Feminino	323.845	375.786	333.537
	Masculino	357.861	395.070	392.962
8 a 9 anos	Feminino	194.922	235.945	200.107
	Masculino	222.017	280.964	254.187
10 a 11 anos	Feminino	47.037	69.963	65.959
	Masculino	70.772	91.876	79.921

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

ANEXO 4

INDICADORES SOCIAIS MÍNIMOS – ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

Informações Gerais	1996
--------------------	------

Esperança de vida ao nascer (2)

	Taxa de Fecundidade (1)	Ambos os Sexos	Homens	Mulheres	Taxa de Mortalidade Infantil/mil	Taxa de Mortalidade de menores de 5 anos/mil (3)
BRASIL	2,28	67,6	63,9	71,4	37,5	60,7
Região Norte Urbana	2,77	67,4	64,5	70,4	36,1	-
Região Nordeste	2,89	64,5	61,5	67,5	60,4	96,4
Região Sudeste	1,99	68,8	64,4	73,4	25,8	36,7
Região Sul	2,1	70,2	66,5	74,1	22,8	35,2
Região Centro-Oeste	2,29	68,5	65,3	71,9	25,8	41,1

Fontes: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1996. Rio de Janeiro: IBGE, v.18: 1998: IBGE

Projeção da população do Brasil por sexo e idade, dados não publicados.

(1) Estimativas efetuadas com base nas informações da PNAD 1996.

(2) Projeção de população por sexo para o Brasil de 1908 a 2020.

(3) Esta estimativa refere-se ao período médio 1993/94.

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A VICE-DIRETORA

- Quando a EMEI foi criada? Quais as razões? Gostaria que você contasse o que sabe sobre a história da instituição.
- Qual é a área útil da escola?
- Qual é o funcionamento da escola? (manhã, tarde, ou integral?)
- Como é a estrutura física? Como ela está dividida?
- Quantas crianças são atendidas? Quais são os critérios utilizados para a entrada das crianças, já que a procura é maior que o número de vagas?
- Quais são os bairros que são atendidos pela escola? Há favelas nesses bairros?
- Em relação às salas, quais são os "estágios" oferecidos? (infantil, pré-escola, por exemplo) Qual é o número de salas de cada estágio? Por que há mais salas desse ou daquele estágio? Qual é o estágio mais procurado pelas famílias? Por quê? Quais são as idades das crianças em cada estágio? Quantas crianças há em cada sala?
- Qual é o critério para a passagem da criança de um "estágio" para o outro? Não há retenções de crianças de um ano para o outro?
- Quais são os profissionais dessa instituição?
- Em relação à área administrativa, e sua formação.
- Em relação à área educacional/pedagógica, e sua formação.
- Em relação aos serviços de apoio e outros.
- Quanto às famílias, qual é o nível sócio-econômico que elas apresentam? Quais são as profissões e o nível educacional dos pais?
- Qual é a participação dos pais na escola? Como é realizada?
- Qual é a preocupação das famílias em relação ao atendimento de seus filhos na EMEI? O que você acha que eles priorizam?
- Por que razões as famílias colocam seus filhos na EMEI, já que esse momento da educação é um direito da criança e da família, porém, não é obrigatório, como o ensino fundamental?

- As famílias apresentam interesse e curiosidade em saber o que os filhos fazem aqui? Que tipo de curiosidade?
- Há uma Proposta Pedagógica da Prefeitura Municipal de Campinas para as EMEIS? A escola tem que seguir essa orientação ou ela tem autonomia para trabalhar da maneira que achar conveniente?
- Qual a Proposta Pedagógica e Planejamento dessa escola? Esse planejamento é construído coletivamente ou cada professor desenvolve sua prática de maneira particular?
- Como são adquiridos os recursos financeiros para a manutenção da escola? Como é a participação da Prefeitura, dos pais e da escola?

ANEXO 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA:

- 1 - Formação. A visão do professor em relação a sua própria formação.
- 2 - Quais os recursos (leituras, cursos, troca de experiências com colegas, etc..) que você utiliza para aprimorar seus conhecimentos e seu trabalho?
- 3 - Sua experiência profissional. Tempo de profissão.
- 4 - Tempo de trabalho na EMEI e no pré.
- 5 - Por que você está trabalhando na Educação Infantil?
- 6 - Você acha importante para a criança a experiência de frequentar instituições de Educação Infantil? Por quê?
- 7 - O que você acha que a Educação Infantil deve proporcionar à criança?
- 8 - E no pré, o que você acha que a criança deve vivenciar?
- 9 - Como você planeja o seu trabalho? Esse planejamento é individual ou coletivo?
- 10 - Qual é a importância do Projeto Pedagógico Escolar em uma escola? E no seu trabalho?
- 11 - O que você prioriza no trabalho com as crianças?
- 12 - Qual a sua opinião em relação à avaliação escolar. Você acha que ela deve estar presente na Educação Infantil? Como? Para quê?
- 13 - Você avalia as crianças? Como? Com qual objetivo?
- 14 - Olhando os cadernos das crianças notei que você faz algumas observações como, por exemplo, escreve: parabéns, jóia, bom, lindo. Por quê?
- 15 - Não há essas observações em todos os trabalhos, por quê?
- 16 - Se uma criança não conseguir atingir os objetivos do pré você acha que ela deve ir para a 1ª série?
- 17 - Você sente alguma dificuldade no trabalho? Qual?
- 18 - Em relação aos pais das crianças, como você sente a participação deles na EMEI e no seu trabalho?
- 19 - As famílias interferem no trabalho? Como?

20 - Na sua opinião qual é a maior expectativa e preocupação dos pais em relação ao trabalho do pré?

21 - Você acha que deve mudar alguma coisa no seu trabalho? O quê? E na escola?

22 – Você deseja abordar alguma questão que não foi tocada ou acrescentar alguma coisa?

ANEXO 7

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Pesquisadora: Elisandra Girardelli Godoi

Orientador: Prof^o Dr^o Luiz Carlos de Freitas

O objetivo dessa pesquisa é contribuir para a melhoria da educação das crianças pequenas(0 a 6 anos).

Gostaríamos que você ficasse à vontade para responder esse questionário e para colocar o que pensa a respeito dessas questões. É muito importante conhecer a opinião da família a respeito da educação de seus filhos.

Por favor, esse questionário deve ser respondido pelo adulto responsável pela criança e que more com ela.

Desde já agradecemos sua atenção e colaboração.

Nome do responsável:

Grau de parentesco:

Profissão:

1- Seu filho(a) freqüentou a creche(0 a 3 anos)? Por quê?

2 - Seu filho(a) freqüentou o maternal(4anos) ? Fez o Infantil(5anos) ? Por quê?

3 - Por que seu filho(a) está freqüentando o pré (6 anos)?

4 - Por que você não esperou para matricular seu filho(a) direto na 1ª série?

5 - O que você acha que a criança deve vivenciar e aprender no pré(6anos)?

6 - Se a criança não atingir os objetivos do pré, ela deve ir para a 1ª série?

7 - Use este espaço se você quiser fazer outros comentários.

ANEXO 8

**PROPOSTA CURRICULAR
PRÉ**

PROPOSTA CURRICULAR

CRIANÇA SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL PONTO DE PARTIDA: conhecimentos que a criança já possui. EIXO: constituição da linguagem da criança, de seu pensamento na interação com o outro e com o mundo ORGANIZADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O JOGO, AS ARTES, A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO.			
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	AValiação	C.H. SEMANAL
Linguagem Oral e Escrita	Trabalhada considerando seus usos sociais, de forma significativa e contextualizada. Outras formas de linguagem, como o desenho, a expressão plástica, musical, corporal são entendidas como conteúdos e não apenas como recursos para a construção de outros conhecimentos	INVESTIGATIVA F	
Ciências Sociais	Trabalhada de forma a garantir a construção da identidade da criança no contexto social de que faz parte Aspecto central: recuperação do cotidiano significativo, no que ele comporta de valores, crenças, memória, relações com outras pessoas.	DIAGNÓSTICA	20 a
Ciências Naturais	Trabalhada visando a transformação das explicações mágicas e sincréticas do mundo que a criança possui, em direção a uma apropriação gradativa de conhecimentos, através da investigação, da constatação e registro de fatos e fenômenos observados, que lhe permita construir relações e conceitos.	ou processo educativo como um todo	40 horas
Matemática	Trabalhada visando a construção de conceitos básicos (número e espaço/tempo) a partir do uso social desse conhecimento, que ajuda na compreensão do mundo e na sua transformação		
JOGO, recurso que a criança utiliza para pensar sobre si, o outro e o mundo. ARTES como o desenho, a expressão plástica, musical e corporal, entendidas como conteúdos e não apenas para a construção de outros conhecimentos. EDUCAÇÃO FÍSICA: resgatar principalmente o brincar e o jogo da cultura popular, visando o desenvolvimento motor cognitivo, afetivo, social e moral			

PROPOSTA CURRICULAR - PRÉ

LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS

- O objetivo central é proporcionar à criança o contato com a língua oral e escrita para que possa refletir sobre suas regras e a conquista da base alfabética.
- Proporcionar à criança um ambiente de letramento com a leitura do professor de textos diversos.
- Desenvolver o processo de comunicação - ouvir, falar e ampliar o vocabulário - interpretar o que ouve e responder perguntas com lógica e clareza, estimulando sua participação verbal no grupo.

CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS

O professor deve ler cotidianamente as várias modalidades da linguagem:

- Contos de fadas, adivinhações, notícias dos jornais, poesias, músicas, piadas, fábulas (trabalhar com a moralidade), receitas, propagandas, classificados, canções, lendas, usar recursos diferentes.
- Cadernos de textos: pequenos textos conhecidos, receitas, músicas, poesias, animais, listagens diversas, frutas, etc.
- Alfabeto: trabalhar ludicamente, usando símbolos criados pela criança, letra maiúscula, em massinha de modelar, cartazes, crachás, colagem, pesquisa, cópias no caderno e em folhas. Trabalhar primeiro as vogais, depois as consoantes e, se possível, dar noção de traçado da letra cursiva e, por último, formar sílabas.
- Trabalhar a literatura em jogos, fábulas, textos, etc.
- Nas músicas, trabalhar a lingüística em ritmo, pontuação, entonação, ação verbal, conjugação verbal e temporal (passado e presente), sinônimos, adjetivos, palavras desconhecidas e significados, glossário oral, plural, letras, cópias das palavras significativas, desenho da imagem mental.
- Reconhecimento do nome próprio da professora, dos pais, dos colegas.
- Produção de escrita espontânea e de textos.
- Reescrever histórias conhecidas (simples) e colar no caderno.
- Relato de experiências individuais e coletivas (assembléias).

- Confeção de histórias em quadrinhos.
- Caça-palavra num texto de música, poesia, etc.
- Atividades de compreensão e produção da língua oral (expressar verbalmente, inventando histórias, fatos ocorridos, etc.).
- Confeccionar livrinhos de histórias - em tecido, em papel - costurar e fazer exposições em temas geradores.
- Recortar letras, palavras de jornais e confeccionar pastas com temas geradores de assuntos significativos.
- Pseudo-leitura de textos de músicas cantadas em sala de aula.

MATEMÁTICA

OBJETIVOS

- Aprender a relacionar numerais às quantidades.
- Desenvolver as habilidades de fazer cálculos mentais e estimativas.
- Combinar formas fazendo relações geométricas entre elas.
- Procurar solucionar problemas orais.
- Proporcionar às crianças a escrita dos números.

CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS

- **NÚMEROS NATURAIS:**
 - ⇒ Escrever e nomear números (0 a 9 – grafia, hierarquia e quantificação).
 - ⇒ Explorar a contagem de rotina.
 - ⇒ Comparar quantidades.
 - ⇒ Identificar e utilizar escritas equivalentes de um mesmo número natural.
- **OPERAÇÕES:**
 - ⇒ Identificar a adição como uma situação-problema que envolve a idéia de juntar.
 - ⇒ Identificar a multiplicação como uma situação-problema que envolve uma adição de parcelas iguais.
 - ⇒ Identificar a subtração como uma situação que envolve a idéia de tirar, de comparar ou de completar.
 - ⇒ Identificar a divisão como uma situação-problema que envolve a idéia de separar uma coleção de grupos com o mesmo número de objetos.

- Aquisição da noção de conservação das quantidades descontínuas ou discretas
Ex.: Repartir objetos entre dois colegas; fazer correspondência termo a termo entre objetos; comparar; etc.

Aquisição do conhecimento das propriedades dos objetos

- COR:
 - ⇒ Conhecer cores primárias e secundárias.
 - ⇒ Identificar semelhanças e diferenças quanto à cor; misturar tintas, etc.
- FORMA:
 - ⇒ Identificar e nomear figuras geométricas (quadrado, círculo, triângulo e retângulo)
- TEXTURA:
 - ⇒ Identificar semelhanças e diferenças quanto à textura: manipular objetos de diferentes texturas, pelo tato, etc.
 - ⇒ Alinhar objetos de texturas diferentes: liso, áspero, enrugado.
- CONSISTÊNCIA:
 - ⇒ Identificar semelhanças e diferenças quanto à consistência dos objetos, pelo tato, visual, etc.
- TEMPERATURA:
 - ⇒ Identificar as variações de temperatura: quente, frio, gelado e morno.
 - ⇒ Observar as mudanças de estado da água devido à temperatura.
- SOM:
 - ⇒ Explorar instrumentos musicais, produzindo sons.
 - ⇒ Ouvir sons diferentes na sala de aula e identificá-los.
- PESO:
 - ⇒ Manipular objetos idênticos, exceto no peso e descobrir no que se diferem; fazer um barquinho de papel, colocar na água e depois colocar pedrinhas dentro dele, para ver o que acontece.
- ODOR E SABOR:
 - ⇒ Discriminar diferentes odores, identificá-los e nomeá-los.
 - ⇒ Identificar diferentes sabores, pelo paladar.

- **JOGOS:**

⇒ Trabalhar rotineiramente com jogos, em seus conteúdos e conceitos matemáticos, tendo claro os objetivos propostos para cada atividade nos jogos.

Operações

- Aquisição da noção de conservação de quantidades contínuas (líquido, areia): Transvasar substâncias de um recipiente para outro e observar suas transformações (frascos idênticos e depois diferentes).
- Aquisição da noção de conservação de quantidades contínuas (massa). Podem ser comparadas entre si. Fazer diferentes modelos de objetos com a mesma quantidade de massa. Predizer o que acontecerá se a massa for esticada. Aumentar ou diminuir quantidade de massa.

Classificar é reunir objetos de acordo com suas semelhanças

- Aquisição da noção de classificação operatória.
- Classificar objetos, figuras de plantas, de animais, de pessoas, de acordo com suas semelhanças.
- Fazer coleções e subdividi-las.
- Comparar coleções de elementos da mesma espécie e incluir numa classe maior.
Ex.: 4 coelhos marrons, 2 coelhos brancos = 6 coelhos.

Seriar é agrupar os objetos de acordo com suas diferenças ordenadas

- Aquisição da noção de seriação operatória.
- Do início do estágio pré-operatório até início do estágio operatório-concreto encontramos 3 níveis de seriação:

Nível 1: Seriação Perceptiva

Se a criança consegue construir a série por tentativas, quando lhe solicitamos que intercale novos elementos geralmente desmancha a série feita e começa tudo outra vez ou faz a intercalação através de tentativas.

Nível 2: Ausência de Seriação

Se apresentarmos à criança uma série de dez bastonetes, ela fracassa na seriação, arrumando os bastonetes ao acaso ou fazendo pares e trios.

Nível 3: Seriação Operatória

A criança constrói a série utilizando um método sistemático, que consiste em identificar o primeiro elemento menor (ou maior), depois o outro menos (ou maior) dos que restam e assim por diante.

- Seriar ou ordenar figuras que formam uma história.
- Estruturação do conceito de espaço:
 - ⇒ Reconhecer formas (simples e geométricas) pelo sentido do tato, na ausência de estímulo visual.
 - ⇒ Observar e identificar as posições em que se encontram pessoas, animais, objetos, figuras (em pé, deitado, sentado, em cima, em baixo, dentro, fora, na frente, atrás, de frente, de costas, de lado, entre, primeiro, último).
- Estruturação do conceito de tempo:
 - ⇒ Estabelecer a sequência de acontecimentos vivenciados.
 - ⇒ Planejar o trabalho diário escolar.
 - ⇒ Experienciar os conceitos: primeiro, segundo, terceiro... último.
 - ⇒ Seguir instruções que implicam uma ordenação de ações.

CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS

OBJETIVOS

- Adquirir experiências que facilitem a compreensão do mundo que o cerca e as inter-relações que nele ocorrem.
- Perceber-se enquanto membro de uma família, aluno e cidadão, respeitando normas e limites que permeiam a família, a escola e a comunidade.

CONTEÚDOS

- Elementos naturais e culturais existentes em seu ambiente: árvore, terra, rio, céu, etc.
- Seres vivos e suas necessidades e dependências em relação ao solo, ar, água, chuva, vento, temperatura.
- Necessidade básica dos seres humanos.
- Noções de tempo: hora, dia, semana, ano, tarde, noite, manhã, ontem, hoje.

- Nome, idade, data do aniversário.
- Meios de transporte e comunicação.
- Sol como fonte de calor e luz.
- Reprodução vegetal: germinação e crescimento.
- Reprodução animal: suas características.
- Órgãos do sentido.
- Higiene com o corpo.
- Diferentes etapas do crescimento e desenvolvimento do ser humano.
- Doenças: vacinação e prevenção.
- Aquisição do conhecimento sobre o meio físico, onde se localiza a sua casa, sua escola e o bairro.
- Aquisição do conceito de família. Ex.: Nomear membros, organizar álbuns.
- Aquisição de conhecimentos sobre as pessoas com as quais a criança convive na escola (meio social).
- Aprendizagem de normas de condutas que regem as interações sociais. Ex.: Silêncio, respeito à fala do outro, pedir por favor, cumprimentar, despedir, pedir licença, desculpar-se, etc.
- Confeccionar cartazes alusivos às comemorações escolares.
- Interação com os adultos: dar recados, pedir ajuda, conversar.
- Construção de normas, regras e valores próprios. Respeitar o direito do outro: tomar decisões corretamente; expressar sua opinião; assumir a responsabilidade pelos atos.

ARTES

OBJETIVOS

- Possibilitar através do ensino-aprendizagem o uso de técnicas e materiais diversos. Conhecer elementos técnicos e estéticos para o trabalho com ARTES (teatro, música, dança, artes plásticas, etc.).

CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS

- **DESENHO:**
 - ⇒ Desenhar livremente ou em espaço maior, como folha de papel pardo, depois em espaço menor, temas livres ou dirigidos, deixando o desenho estereotipado de lado, onde limita a criatividade.

⇒ Reproduzir personagens de histórias.

- **PINTURA:**

⇒ Misturar tintas.

⇒ Usar técnicas diversas.

⇒ Pintar no tecido com molde vazado ou livre.

- **ESCULTURA:**

⇒ Massinha de modelar. Fazer a massinha, esculpir personagens das histórias, números, letras e pintá-las.

- **MÚSICA:**

⇒ Oferecer instrumentos musicais.

Cantar livremente diversos tipos de músicas, ritmos, compor músicas, etc.

- **DANÇA E TEATRO**

⇒ Trabalhar movimentos finos, grosseiros.

⇒ Desenvolver a inteligência cinestésico-corporal, com a consciência do próprio corpo, movimentando-o.

⇒ Dramatizar histórias.

⇒ Conhecimento, reprodução e resgate das canções folclóricas, populares e de brincadeiras de rodas.

EDUCAÇÃO FÍSICA

OBJETIVOS

- Perceber a relação que existe entre seu corpo, objetos e demais seres.
- Aumentar essa disposição física e adquirir um refinamento da coordenação motora.
- Perceber-se em um grupo com regras (desenvolvimento da socialização).

CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS

- Perceber a relação que existe entre seu corpo, objetos e demais seres.
- Explorar as diferentes posições do corpo (sentado, deitado, parado, ajoelhado, etc.).
- Noções de higiene pessoal, sua postura correta.
- Ordem de disciplina na sociedade.
- Estruturação do esquema corporal.
- Funções vitais do corpo (respirar, comer, pulsar).
- Perceber-se em um grupo social com regras (desenvolvimento da socialização).
- Jogos pedagógicos e de competição, em salas e no espaço aberto.
- Jogos dirigidos em grupos usando bolas, cordas, petecas, pneus, bambolês, etc.