

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VIVIANE APARECIDA PETENUSSI CARMONA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

**PRÁTICAS AVALIATIVAS PRESENTES EM UMA SALA DE AGRUPAMENTO III DA
REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS**

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VIVIANE APARECIDA PETENUSSI CARMONA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

**PRÁTICAS AVALIATIVAS PRESENTES EM UMA SALA DE AGRUPAMENTO III DA
REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de licenciado em Pedagogia,
sob orientação da Profa. Dra. Maria Márcia
Sigrist Malavasi.

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8º/5751

C213a Carmona, Viviane Aparecida Petenussi, 1987-
Avaliação na Educação Infantil: práticas avaliativas
presentes em uma sala de Agrupamento III da Rede
Municipal de Campinas/ Viviane Aparecida Petenussi
Carmona. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Maria Márcia Sigrist Malavasi.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Avaliação. 2. Educação infantil. 3. Crianças. I.
Malavasi, Maria Márcia Sigrist, 1957- II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-273-BFE

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por todo amor, carinho e preocupação comigo, pela educação que me deu, e por estar sempre disposta a me ajudar, mesmo, muitas vezes, não sabendo como. Obrigada por vibrar comigo nas conquistas, e sofrer comigo nos momentos de dificuldade!

Ao meu pai, que mesmo não estando mais ao meu lado, sempre acreditou em mim e lutou para me dar o melhor que pôde. Pai, nosso sonho está se concretizando, e tenho certeza que você está feliz por isso!

Ao Gustavo, meu namorado, por ser o melhor companheiro, por compartilhar comigo todos os momentos, bons e ruins, por me incentivar e me fazer acreditar que era possível, mesmo quando eu mesma já não acreditava em mim. Obrigada até mesmo pelas “broncas”, que me motivaram a continuar, e me fizeram chegar até aqui!

À todos os meus familiares, que sempre torceram por mim. Em especial, à tia Ciça, com quem compartilho ideias, sonhos, dúvidas, preocupações e dificuldades em relação à profissão. Tia, obrigada pelo seu carinho, atenção e motivação constantes, e por ser um exemplo de mulher e de profissional!

Aos meus colegas da graduação, por todos os momentos compartilhados ao longo desses cinco anos. Agradeço, especialmente, à Stella, minha companheira desde o início da faculdade, minha dupla em provas e trabalhos, minha confidente e, principalmente, minha amiga! Sem você não teria sobrevivido à UNICAMP, você sabe disso!!!

Às minhas colegas de trabalho Joseane e Sabrina, pela companhia durante esse ano, pelos momentos de partilha e, principalmente, por ouvirem meus “desabafos”!

Aos meus amigos do Maranatha, pela compreensão, pela força e pelas orações!!!

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Márcia Sigrist Malavasi, pela orientação e apoio durante a construção deste trabalho. E ao Sr. Geraldo Antonio Betini, pela disposição em ler o meu trabalho e dar as suas contribuições ao mesmo.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem o objetivo de discutir a questão da Avaliação na Educação Infantil. Para isso, buscou-se identificar as práticas avaliativas presentes no cotidiano de uma sala de Agrupamento III da Rede Municipal de Campinas. A escolha por essa fase específica da educação das crianças se deve ao fato de que o Agrupamento III é a última etapa da Educação Infantil, que antecede o Ensino Fundamental, e por isso acreditamos que a avaliação seja mais evidente nesse momento.

Procurando compreender o sentido da avaliação na educação das crianças pequenas, abordamos, inicialmente, as várias concepções de infância, de Educação Infantil e de avaliação presentes em nossa sociedade, levando em consideração que estas concepções interferem diretamente na configuração da educação em nosso país, já que esta serve aos interesses da sociedade.

Além disso, fizemos um breve histórico da trajetória da Educação Infantil na cidade de Campinas, e apresentamos algumas políticas criadas para atender a demanda por essa etapa da educação no município, com o intuito de mostrar quais foram os motivos que levaram a mudanças na Rede Municipal, como o fim do período integral para crianças maiores de 3 anos, a criação dos agrupamentos multietários, e a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos.

Por fim, fazendo um paralelo com a bibliografia pesquisada, acompanhamos e registramos, entre os meses de maio e setembro de 2012, o trabalho pedagógico realizado em uma sala de agrupamento III de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) da Rede Pública Municipal de Campinas. Fizemos também uma entrevista com a professora responsável pela sala, e enviamos um questionário aos pais, procurando saber quais são suas expectativas em relação à Educação Infantil.

Ao final deste trabalho, pudemos concluir que os interesses e as necessidades das crianças pequenas, na maioria das vezes, não são levados em consideração. Isso se confirma pelos dados obtidos nesta pesquisa em relação à Avaliação na Educação Infantil, tanto na bibliografia consultada, como na instituição pesquisada. A avaliação nesse momento da educação, de acordo com o que vimos, não está tão preocupada com o desenvolvimento das crianças e nem com o seu processo de socialização, mas preocupa-se muito mais em discipliná-las e controlá-las, com o objetivo de preparar essas crianças para fases posteriores da educação.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	7
2 – AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – QUAL O SENTIDO?.....	9
2.1) A CRIANÇA E A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM NOSSA SOCIEDADE.....	9
2.2) O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
2.3) A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
3 – CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA.....	25
3.1) A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS.....	25
3.2) ALGUMAS POLÍTICAS PARA O ATENDIMENTO DA DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO.....	28
3.3) A EMEI PESQUISADA.....	32
4 – A PESQUISA EM CAMPO.....	35
4.1) A SALA DO AGRUPAMENTO III D.....	35
4.2) ENTRADA.....	36
4.3) CONTAGEM.....	38
4.4) ATIVIDADES NA MESA.....	40
4.5) ATIVIDADES LIVRES.....	45
4.6) LANCHE.....	49
4.7) PARQUE.....	51
4.8) SAÍDA.....	53

4.9) COMO A AVALIAÇÃO ACONTECE.....	54
4.10) EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
7 – ANEXOS.....	75
7.1) RELATÓRIO DOS SABERES DA CRIANÇA (MODELO ANTERIOR).....	75
7.2) RELATÓRIO DOS SABERES DA CRIANÇA (MODELO ATUAL).....	76
7.3) MODELO DE QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS.....	77
7.4) ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	78

1 – INTRODUÇÃO

O meu interesse pela temática da avaliação surgiu durante a graduação, com as aulas de Didática e Teoria Pedagógica e de Avaliação Educacional. Nesta última disciplina, assisti a uma palestra com a Elisandra Girardelli Godoi, onde ela apresentou os estudos realizados em seu mestrado sobre Avaliação na Educação Infantil, mais especificamente na antiga pré-escola. Esse fato despertou a minha curiosidade em compreender como a avaliação acontece no contexto da Educação Infantil, já que esse momento da educação não é obrigatório, e não se constitui como um pré-requisito para o ingresso da criança no Ensino Fundamental.

Dessa forma, iniciei o levantamento bibliográfico sobre o tema “Avaliação na Educação Infantil”, e encontrei alguns autores que abordam o assunto. Contudo, pude perceber que no Brasil as pesquisas sobre avaliação, em sua maioria, são voltadas para o Ensino Fundamental, Médio e Superior. No que diz respeito à Educação Infantil, os materiais sobre avaliação nessa etapa da educação ainda são escassos. Acredito que isso se deva ao fato de que a Educação Infantil só passa a ser reconhecida como um direito da criança a partir da Constituição de 1988. Segundo o Parecer da ANPED (1998):

Trata-se de um campo de trabalho e estudo ainda em construção, tanto no Brasil como no resto do mundo, onde permanecem áreas extensas de disputa entre diversas concepções de criança, de educação, de família e de sociedade (p. 90).

Portanto, este trabalho visa trazer contribuições relativas ao tema da avaliação para a área da Educação Infantil, procurando entender como esta está inserida no trabalho pedagógico que é realizado com as crianças pequenas, mais precisamente em uma sala de Agrupamento III, verificando como ela se manifesta na prática do professor e com qual

objetivo, bem como quais são as concepções de criança, educação e avaliação que estão presentes nesse contexto.

O trabalho está dividido em três capítulos, sendo que o primeiro, introdutório, busca mostrar qual o sentido da avaliação na Educação Infantil, trazendo um breve histórico sobre as concepções de infância, de Educação Infantil e de avaliação presentes em nossa sociedade.

O segundo capítulo visa ampliar o conhecimento sobre o campo de pesquisa, e para isso apresenta resumidamente a trajetória da Educação Infantil em Campinas até os dias atuais, aponta algumas políticas utilizadas pelo município para tentar solucionar o problema da falta de vagas na Educação Infantil, e faz uma descrição mais detalhada da EMEI onde foram realizadas as observações para esta pesquisa.

Por fim, o terceiro capítulo é voltado para a pesquisa em campo, mostrando os dados coletados por meio das observações realizadas em uma sala de Agrupamento III, trazendo uma descrição da sala observada e dos momentos que fazem parte da rotina da turma, ilustrados com episódios retirados do diário de campo da pesquisadora. Além disso, este último capítulo traz um tópico específico sobre como acontece a avaliação na sala observada e na EMEI como um todo, bem como um tópico final com dados de um questionário enviado às famílias que procura conhecer as expectativas delas em relação à Educação Infantil.

Assim, o objetivo desta pesquisa, mais do que simplesmente identificar práticas avaliativas presentes no cotidiano de uma sala de Agrupamento III, é compreender como o processo de avaliação é vivenciado pelo adulto e pelas crianças no espaço da sala, e mais ainda, promover uma reflexão sobre a forma de avaliar e sobre os instrumentos utilizados para tal nessa etapa da educação, levando em consideração as especificidades da pequena infância.

2 – AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – QUAL O SENTIDO?

2.1) A CRIANÇA E A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM NOSSA SOCIEDADE

Para entender o papel da criança na sociedade, é preciso voltar um pouco na história da infância. Sabemos que a história da criança é escrita a partir do olhar dos adultos. Da mesma forma, a concepção de criança também é apreendida a partir das construções feitas pelos adultos, enquanto a criança, muitas vezes, não tem a chance de defender-se ou falar sobre si mesma.

O pesquisador Ariès (1981), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, mostra que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo construído historicamente e que, por muito tempo, a criança foi vista com indiferença, não como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas como um adulto em miniatura. Segundo o autor, até o século XVII o sentimento da infância era ausente, ou seja, não se levava em consideração a diferença entre a criança e o adulto. Nessa perspectiva, a fase da infância era caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados como manifestações “irracionais”. Nesse sentido, a infância se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos considerados “racionais” seriam encontrados apenas no adulto, considerando-o, assim, capaz de alterar o mundo em que vive; capacidade esta não encontrada nas crianças. Portanto, a passagem da vida infantil para a vida adulta seria uma condição a ser superada.

Olhando para a história da infância, podemos perceber que essa situação presente na sociedade medieval, é recorrente, ainda hoje, na nossa sociedade moderna, considerada enquanto sociedade capitalista e industrial, à medida que há uma ênfase na valorização do indivíduo produtivo, excluindo-se a criança de diversos setores e espaços sociais, por acreditar que lhe “falta algo”. Sobre isso, FARIA (1999) diz o seguinte:

Parafrazeando o poeta Drummond, que disse ‘ausência não é falta’, podemos dizer que a ausência de características dos adultos, dos jovens e dos velhos nas crianças, é exatamente o que se chama infância (p.75).

A sociedade moderna vista como “adulto-centrada”, reconhece apenas aos adultos a condição de produtivos, relegando à criança, a condição de alguém que ainda não é. Dela espera-se algo para o futuro. Porém, a criança desafia a compreensão de si mesma perante a ordem instituída, nem sempre correspondendo ao que dela se pensa ou se espera. Seu comportamento, muitas vezes desafiador do espaço do adulto e de suas concepções, constitui um enigma que coloca em risco a reprodução do mundo moderno e a segurança de sua continuidade. Diante disso, conforme ressalta GUSMÃO (2003):

[...] o adulto toma em suas mãos a infância como matéria-prima de realização das expectativas postas pelo sistema como futuro. Nesse processo, deixa de reconhecer as especificidades de que a infância é portadora e, num ato de poder, busca fazer da criança um igual a si mesmo, alguém de quem se espera possa, não apenas repeti-lo, mas ir além e assim, realizar o que ele, adulto, não conseguiu em sua própria trajetória diante das exigências de seu mundo (p.208).

Dessa forma, a infância é considerada como uma fase preparatória para a vida, na qual a criança é concebida como um “vir a ser”, como “potencialidade e promessa”. E, como diz ROSEMBERG (1976):

Enquanto promessa, ela reúne e possui as potencialidades que eu, adulto, não realizei. Daí a projeção na infância em geral, e mesmo na criança concreta, dos ideais não atingidos pela geração adulta e pela sociedade (p.1467).

Segundo a autora, acredita-se que a superação da geração atual só seria possível com a transformação da criança em adulto. Portanto, “a infância deve ser ultrapassada para atingir o paradigma adulto” (*idem*).

Numa sociedade cujos valores se voltam à produtividade, ao lucro, ao consumo, à competição, ao individualismo, na qual o adulto exerce um papel ativo, central, maduro, sério

e competente, não seria de se esperar uma visão diferente sobre a criança. Além disso, os valores presentes nessa sociedade capitalista acabam também interferindo na relação entre adultos e crianças, pois como diz SIEBERT (1998):

A indústria da criança, que obviamente produz tantas coisas úteis e prazerosas, entre produtos para o corpo, comidas particulares, jogos didáticos e brinquedos de todos os tipos, possui, porém, algo de nefasto: oferece ao adulto uma via fácil e cômoda para substituir o esforço pessoal, que uma relação implica, com o gesto fácil da carteira (p.81).

Segundo MARCELINO (1997), estamos presenciando o “furto da infância”, pois a criança está, cada vez mais, assumindo responsabilidades que são dos adultos, o que a impossibilita de vivenciar o presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. E isso se deve, como afirma o autor, à concepção de criança presente na nossa sociedade:

A análise da criança inserida na sociedade demonstra que, de uma perspectiva mais geral, o que vem se verificando, de modo crescente, é o furto da possibilidade da vivência do lúdico na infância, ou pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, ou mesmo através do consumo “obrigatório” de determinados bens e serviços oferecidos como num grande supermercado. A sociedade burguesa, instrumentalizando a cultura, destacando o seu caráter produtivo e sua manifestação enquanto produto apenas, desvaloriza, ou até mesmo deixa de considerar a criança enquanto tal, por não reconhecê-la como produtora de cultura. Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, as crianças não tem tempo e espaço para a vivência da infância, como produtoras de uma “cultura infantil”, e isso independente de sexo, ou das classes sociais (p. 54-55).

Assim, podemos perceber a ocorrência de uma “dupla alienação da infância”, como afirma GODOI (2000):

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 (p.23).

Portanto, se faz necessário entender que, independente da criança ser menino ou menina, branca ou negra, rica ou pobre, ela esta tendo o seu tempo tomado por obrigações que a distanciam da vivência da infância, o que se caracteriza como um tipo de dominação do adulto sobre a criança, algo que precisa ser combatido e denunciado. A fim de superar tal concepção, FARIA (1999) propõe que se faça da creche um “oásis”:

[...] um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças (p.72).

Porém, pelo fato de as instituições de Educação Infantil estar inseridas na sociedade, e cumprirem uma determinada função dentro desta, a concepção de criança como um “vir a ser” também se faz presente nesses locais. GODOI (2000) mostra em seus estudos que a Educação Infantil acaba, muitas vezes, incorporando a prática de trabalho do Ensino Fundamental e, com isso, a criança deixa de ser criança para tornar-se aluno. FREITAS no prefácio da edição brasileira do livro de BECCHI & BONDIOLI (2003), nos alerta sobre isso:

Há uma certa concepção de educação infantil que propicia a escolarização precoce da criança e faz com que tal escolarização tome o lugar da infância, da brincadeira, da fantasia, enfim, do desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança. Para esta concepção – muitas vezes na esteira de pressões dos próprios pais – quanto mais cedo a criança começa a ser escolarizada, mais ela se ‘prepara para a vida’ e tem chances de ser ‘mais bem-sucedida’. Infelizmente, alguns pais querem que as opções de seus filhos sejam feitas cada vez mais cedo e, com isso, acabam reduzindo a educação à dimensão da instrução (p.vii).

Com isso, presenciamos o “furto do direito da criança de ser criança”. A existência de um trabalho pedagógico escolarizante na Educação Infantil viabiliza a inserção precoce da

criança no modelo escolar, modelo tão criticado e que pode trazer sérias consequências para o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, é preciso criar uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e respeite a criança em suas especificidades, independente de gênero, etnia, classe social, religião, etc. Nas palavras de FARIA (1999):

[...] uma política para a educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas. Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia (p. 69-70).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em seu Artigo 53, diz o seguinte: *“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”*. Diante disso, podemos ver que a própria lei traz implícita a concepção de infância presente na sociedade, que vê a criança como alguém que precisa ser preparado para a vida. De acordo com esse trecho do ECA, percebemos que o objetivo da educação é desenvolver a criança para que ela alcance o modelo pretendido pela sociedade capitalista, o modelo de “adulto produtivo”.

Nesse sentido, vemos uma aproximação da Educação Infantil aos ideais do Ensino Fundamental, e isso nos faz pensar no sentido da avaliação na Educação Infantil, já que a escolarização não deve ser o objetivo dessa etapa da educação. Pois como diz KUHLMANN (1999): *“Não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam”* (p.65).

2.2) O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com ROSEMBERG (1995), “desde o século XVIII diferentes sociedades já recorriam a instituições complementares à família para o cuidado/educação das crianças pequenas – salas de asilo, creches” (p.168). A Educação Infantil no Brasil tem mais de cem anos de história, porém só foi reconhecida como um direito da criança e da família a partir da Constituição de 1988.

O reconhecimento desses direitos foi uma conquista dos movimentos sociais, como o movimento sindical e o movimento feminista, que desde a década de 70 luta por um espaço para o cuidado e a educação das crianças pequenas. Portanto, nesse momento, a preocupação com a pequena infância deixa de ser apenas da esfera privada (família) e passa a ser também da esfera pública.

NASCIMENTO (2005) afirma que o aumento da demanda por instituições de Educação Infantil se deve a mudanças ocorridas nos papéis sociais da família, da mulher e na concepção de criança pequena e das suas necessidades.

As modificações nos papéis sociais da mulher e da família dizem respeito à “participação da mulher no mercado de trabalho e na vida pública, a redefinição dos papéis masculinos e femininos e a modificação na estrutura familiar, com o aumento das famílias sob responsabilidade de um único adulto” (NASCIMENTO, 2005, p. 122). Tudo isso, acaba por redefinir as formas socialmente aceitas para cuidar e educar a criança pequena, levando a família a compartilhar a educação de seus filhos com outras instituições.

Além disso, há também uma mudança social na percepção da infância e de suas necessidades:

A criança é então reconhecida como um ser social, portadora de necessidades específicas, privilegiando-se a interação com um adulto especialmente preparado para tal ou com outras crianças (NASCIMENTO, 2005, p. 122).

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil passam a ser o lugar de socialização da infância, pois constituem espaços preparados para propiciar o desenvolvimento social, físico, emocional e intelectual das crianças pequenas.

Porém, a conquista desses espaços não foi uma tarefa fácil, como apontado anteriormente. Houve muitas manifestações e reivindicações por parte dos movimentos populares e feministas.

KISHIMOTO (1988) relata em sua pesquisa sobre as instituições criadas no final do século XIX que existia uma clara divisão entre elas. Segundo a autora, havia: “*dois estabelecimentos infantis que atendiam crianças da mesma idade, tendo apenas uma população distinta: nos jardins de infância, os ricos e, nas escolas maternas, os pobres*” (p. 59).

Assim, podemos perceber que, desde o seu surgimento, a Educação Infantil apresentava elementos de diferenciação entre as classes sociais. Além do público atendido em cada instituição ser diferenciado, o trabalho desenvolvido com as crianças também o era. Enquanto nos jardins de infância já havia uma certa preocupação com as questões pedagógicas, nas escolas maternas preocupava-se apenas com a guarda e o cuidado das crianças enquanto a mãe trabalhava.

Contudo, KUHLMANN JR. (1998) faz uma crítica aos estudos que apontam as instituições destinadas às crianças pobres como meramente assistencialistas, e não como um lugar de educação, dizendo que essa “polarização” acaba reduzindo a história da Educação Infantil a uma sucessão de fatos, que se inicia com a fase médica, passa pela fase assistencial, até atingir, nos dias de hoje, a etapa educacional, considerada como superior.

Para o autor, o caráter assistencial e o caráter educacional sempre coexistiram na Educação Infantil. Segundo ele, a assistência não deixa de ser uma forma de educação, e mais,

acredita que esta foi pensada como uma prática intencional para atender esse público. Sobre isso, diz:

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 (KUHLMANN JR., 1998, p.182).

Portanto, não se pode dizer que uma instituição de Educação Infantil que tenha o objetivo de cuidar e assistir a criança, não a esteja educando, pelo contrário, está preparando-a desde já para o ritmo da sociedade capitalista.

Além disso, por volta da década de 70, chega ao Brasil uma tendência educacional, chamada de educação compensatória. Acreditava-se que as crianças das classes populares possuíam “deficiências”, e que era preciso compensá-las por meio de uma intervenção precoce. Assim, a proposta da educação compensatória fundamentava-se na ideia de que a pré-escola deveria suprir as “carências” e as “deficiências” causadas pela pobreza nas crianças de baixa renda, tornando-se a solução para “todos os males educacionais”.

E ainda, segundo essa tendência, a pré-escola deveria ser uma preparação para a criança que, ao final desse período, passaria por um processo de avaliação, como condição para o ingresso na escola elementar. A respeito desse fato, NASCIMENTO (1999) afirma o seguinte:

Se são inegáveis os ganhos com a frequência à pré-escola que é capaz de trazer o sucesso no Ensino Fundamental, não é de todo desejável que o desempenho da criança, na primeira etapa da Educação Básica, constitua parâmetro para sua promoção ao Ensino Fundamental (p. 49).

A Educação Infantil sofreu influência da educação compensatória até a década de 90, conforme mostra GODOI (2000) citando WAJSKOP (1990), que em sua tese de mestrado relata que encontrou uma realidade na pré-escola onde as crianças não tinham tempo para brincar, pois tinham que realizar exercícios repetitivos que as preparassem para ingressar no Ensino Fundamental.

Já em 1998, o MEC elabora um documento que apresenta orientações para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos – o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), primeiro documento curricular nacional voltado para a pequena infância. O MEC diz que esta é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, porém muitas críticas foram feitas a este documento. A começar pela estrutura do referencial, que foi dividido em três volumes, levando a uma fragmentação do conhecimento, que lembra a divisão por disciplinas do Ensino Fundamental. Além disso, o último volume é dividido em eixos de trabalho, organizados da seguinte maneira: objetivos, conteúdos, orientações gerais para o professor e observação, registro e avaliação formativa, o que mostra que a proposta é, na verdade, fechada e restrita.

CERISARA (1999) organizou um artigo onde discute a versão preliminar do RCNEI, apresentando a análise de vários pareceristas sobre o documento. Ao longo do texto, ao abordar as incoerências e ambiguidades presentes na proposta, a autora traz a seguinte opinião de um dos pareceristas:

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 uma suposta correspondência linear entre objetivo, atividade, conteúdo e avaliação que fica distante da prática (parecer 17) (p. 38).

Dessa forma, ainda sobre a estrutura do documento, GODOI (2000) diz que “*essa organização de trabalho para o cuidado e educação das crianças pequenas acaba antecipando o modelo escolar, o ensino, sendo uma proposta escolarizante*” (p. 30).

Essa organização de trabalho, que traz o modelo de escola para a educação das crianças pequenas, acaba se reduzindo à transmissão de conteúdos escolares e na avaliação dos mesmos para se verificar os resultados. Isso pode trazer consequências negativas às crianças, que cada vez mais cedo estão se tornando alunos, enquanto as necessidades, curiosidades e interesses próprios dessa faixa etária estão sendo esquecidos.

Sobre a questão da avaliação, podemos ver que ela se faz presente em todo o referencial, e é colocada no âmbito de experiência. Referente a esse tema, CERISARA (1999) apresenta a seguinte contribuição de um 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 anos em especial (p. 34).

Não é esse tipo de avaliação, classificatória e seletiva, que queremos para a educação em geral, e muitos menos para a Educação Infantil. Buscamos uma avaliação que respeite o direito das crianças à infância e que favoreça o seu crescimento, e não promova a sua exclusão. Segundo CERISARA (1999), de acordo com as observações feitas nos pareceres sobre a versão preliminar do RCNEI, este documento, da forma 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).

Assim, percebemos que essa proposta do MEC não contempla plenamente os direitos das crianças, pois vai num sentido contrário à valorização e ao respeito à infância, antecipando para a Educação Infantil o 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. 29-30).

Portanto, se as famílias passaram a compartilhar o cuidado e a educação das crianças pequenas com as instituições coletivas, por causa da mudança na concepção de criança em nossa sociedade e do reconhecimento dos direitos das mesmas, é preciso que a concepção de Educação Infantil, bem como de avaliação nessa etapa da educação, sejam concebidas de forma diferenciada, como nos alerta BONDIOLI & MANTOVANI (1998):

A autonomia, a socialização, a capacidade de construir o mundo, explorando-o, são ao mesmo tempo aspectos de uma nova imagem da primeiríssima infância e objetivos educativos, necessidades a serem respeitadas e satisfeitas, e competências a serem favorecidas e incentivadas (p. 29).

2.3) A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As pesquisas sobre avaliação no Brasil são, em sua maioria, voltadas para o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Em relação à educação das crianças pequenas, ou seja, a Educação Infantil, encontramos poucos estudos que se preocupam com essa questão.

Isso não acontece por acaso, mas devido a fatores históricos. Olhando para a história da educação brasileira, podemos ver que o Ensino Fundamental foi reconhecido e se

constituiu em um nível de educação obrigatório, de dever do Estado e da Família e como um direito da criança já há muito tempo, enquanto 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 disso, vemos que, apesar de a preocupação com a pequena infância não ser algo recente na história, a Educação Infantil se constitui numa área de investigação relativamente nova. E ainda, ela se diferencia do Ensino Fundamental por não ser obrigatória, mas uma opção da família.

Os processos avaliativos em Educação Infantil no Brasil surgiram a partir dos anos 70, paralelamente a uma maior preocupação com essa instância educativa em termos de políticas educacionais. Na verdade, a questão da avaliação está inserida na discussão sobre qual concepção deve nortear a educação das crianças pequenas: a assistencialista ou a educativa. A exigência de um processo formal de avaliação, portanto, surge a partir da pressão das famílias de classe média por propostas pedagógicas que ultrapassassem o modelo de guarda e proteção para a pequena infância. Sobre isso, HOFFMANN (2000) afirma o seguinte:

A prática avaliativa, dessa forma, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças (p. 9).

De acordo com a mesma autora, é importante destacar que a preocupação que passa a existir, por parte das famílias, com relação aos processos avaliativos em algumas creches e pré-escolas, especialmente aquelas voltadas para a classe média, não é compartilhada pelos organismos oficiais, que não deram nenhuma atenção especial ou fizeram algum tipo de

exigência legal nesse sentido, o que revela que a avaliação em Educação Infantil não teve uma origem burocrática.

Dessa forma, a efetivação de processos avaliativos nas instituições de Educação Infantil não pode ser justificada como exigência, a nível de controle, dos órgãos oficiais de educação. Pelo contrário, as diretrizes legais referentes a essa instância educativa caminham no sentido de impedir que a prática avaliativa incorra em caráter de controle, como por exemplo, decidindo a aprovação ou a reprovação das crianças, como acontece no Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, em seu Artigo 31, diz o seguinte:

Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (p. 16).

Assim, a avaliação deve ter a função de acompanhar o desenvolvimento da criança e orientar o trabalho do professor. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume introdutório:

[...] a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanço na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (MEC, 1998, p. 59).

Esses fatores nos levam a concluir que a origem dos processos avaliativos em Educação Infantil é diversa da origem da prática avaliativa no Ensino Fundamental. Enquanto neste a sistematização do processo avaliativo foi regida pelos órgãos oficiais de educação e por decisões de caráter burocrático das políticas educacionais, a avaliação em Educação Infantil originou-se de fatores socioculturais próprios.

Contudo, com a atual expansão das políticas públicas para o atendimento educacional à pequena infância, torna-se necessária uma séria reflexão a respeito dos pressupostos fundamentais da avaliação em Educação Infantil, bem como dos reflexos sofridos do modelo de controle vigente no Ensino Fundamental que, juntamente com a finalidade de controle das famílias sobre a qualidade da instituição, acabam comprometendo o significado dessa prática em benefício ao processo educativo. Segundo HOFFMANN (2000):

A formalização excessiva da avaliação, quando se efetiva, parece cumprir o objetivo duplo de controlar a ação do professor e o comportamento infantil, revelando-se em práticas avaliativas positivistas, nas quais se percebem os sérios reflexos de concepções elitistas e discriminatórias do ensino regular (p. 11).

Esses reflexos podem ser percebidos quando da elaboração de fichas comportamentais como registro de avaliação das crianças, que acabam por compará-las a um padrão pré-estabelecido pela sociedade, classificando-as. Além disso, o uso comum de pareceres descritivos que trazem em si concepções disciplinadoras, sentencivas e comparativas também ferem o respeito à infância. HOFFMANN (2000) em seus estudos sobre avaliação na Educação Infantil afirma que:

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 frequente 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).

Essa prática, em educação infantil, reduz a avaliação a preenchimento de registros sem significado, e a torna descontextualizada do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico planejado pelo professor, além de desconsiderar as possibilidades de entendimento deste sobre os aspectos a serem avaliados. Assim, *“a avaliação acaba por resultar numa análise*

artificial do desenvolvimento infantil, negando principalmente a identidade da criança que está sendo avaliada e a identidade do professor que trabalhou com ela” (HOFFMANN, 2000, p. 13).

Dessa forma, podemos identificar na Educação Infantil dois modelos de avaliação: o *formal*, que são os conceitos atribuídos pelos professores através das fichas de avaliação, dos boletins de acompanhamento das crianças, de pareceres descritivos, etc., e o *informal*, que é uma forma de avaliação subjetiva, caracterizada por julgamentos e pré-conceitos, e que visa controlar o comportamento e a disciplina das crianças.

A partir disso, percebemos que a Educação Infantil recebe muita influência das práticas avaliativas que acontecem no Ensino Fundamental, antecipando assim os mecanismos de exclusão e seleção presentes nesse nível de ensino, o que é prejudicial às crianças, pois acaba julgando-as, comparando-as e classificando-as, não favorecendo o seu desenvolvimento, mas, ao contrário, prejudicando-o.

A avaliação pode ser um importante instrumento, desde que utilizada a favor da criança e do professor, como ferramenta auxiliar no trabalho docente. Se esta for usada como um meio para conhecer as crianças, com o objetivo de propor-lhes novos desafios, descobertas e experiências, a avaliação será positiva, pois estará promovendo o crescimento das crianças, ao invés de rotulá-las como boas, fracas, obedientes, desobedientes, etc. Sobre isso, HOFFMANN (2000) nos alerta:

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).

Nessa perspectiva, a avaliação fornecerá informações valiosas ao professor, auxiliando-o na condução do seu trabalho de forma que seja capaz de reconhecer as necessidades, curiosidades, solicitações e interesses das crianças.

Portanto, torna-se urgente refletir sobre o significado da avaliação no contexto da Educação Infantil, buscando os seus pressupostos básicos e evitando copiar modelos classificatórios do Ensino Fundamental. Isso porque, nessa etapa da educação, não há a obrigatoriedade da atribuição de notas e nem de determinar índices de aprovação por meio do sistema oficial de ensino, o que facilita a fuga de quaisquer procedimentos classificatórios e seletivos que estão presentes em fases posteriores da educação.

É necessário, então, ter um novo olhar em relação à avaliação das crianças pequenas, um olhar que deixe de ver a criança como alvo do processo avaliativo, e passe a enxergá-la como centro dessa dinâmica.

É preciso, portanto, re-significar a avaliação em educação infantil como acompanhamento e oportunização ao desenvolvimento máximo possível de cada criança, assegurando alguns privilégios próprios dessa instância educativa, tais como o não-atrelamento ao controle burocrático do sistema oficial de ensino em termos de avaliação, e a autonomia em relação à estrutura curricular (HOFFMANN, 2000, p. 14).

3 – CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA

3.1) A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS

O primeiro Parque Infantil (PI) em Campinas foi criado em 1940, o que revela uma preocupação da cidade com o cuidado e a educação das crianças pequenas (0 a 6 anos) desde essa época. Até então, o município só contava com atendimentos para a pequena infância criados por iniciativas religiosas, com caráter assistencialista e filantrópico ou por iniciativas privadas. Os Parques Infantis eram instituições municipais vinculadas ao Serviço de Assistência Sócio-Educacional, que atendiam crianças de 4 a 12 anos.

A partir de 1946 Campinas começa a expandir o atendimento às crianças pequenas, e além dos PIs, a cidade também passa a contar com dois recantos infantis (RIs). Estes tinham um espaço físico menor do que dos Parques Infantis, mas possuíam os mesmos objetivos e atendiam ao mesmo tipo de clientela, apenas de faixas etárias diferentes. Enquanto os PIs atendiam crianças de 4 a 12 anos, como já foi dito, os RIs eram voltados para crianças de 4 a 10 anos. As crianças menores de quatro anos só podiam frequentar essas instituições acompanhadas dos seus responsáveis.

Tanto os PIs como os RIs tinham como objetivo suprir as carências sociais e contribuir com o desenvolvimento das crianças atendidas. Para isso, essas instituições contavam com diversas modalidades de atendimento: educacional, médico, dentário, alimentar e recreativo. As disciplinas trabalhadas nesses espaços eram: Educação Infantil, Educação Recreativa, Educação Física e Educação Agrícola. Inicialmente, essas instituições funcionavam em dois períodos: das 8h às 10h30 e das 14h às 16h30. Porém, com a exigência da população para que esse horário fosse ampliado, em 1956 o atendimento passou a ser ininterrupto e das 8h às 17h.

Segundo ROCHA (2009) citando TEODORO (2005), em 1968, a partir das transformações sociais ocorridas no Brasil com a ditadura militar e das mudanças na forma de

ver o cuidado e a educação das crianças pequenas, Campinas cria os Centros Infantis (CIs), vinculados à Secretaria de Promoção Social, que era uma nova forma de atendimento voltado para os filhos das mães trabalhadoras, cuja responsabilidade era a “não marginalização” dessas crianças. Com isso, podemos perceber que desde essa época havia uma preocupação em ampliar o atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos, pois acreditava-se que se essas crianças ficassem sozinhas em casa, estariam correndo o risco de entrarem para a criminalidade.

Nesse período, os PIs e os RIs passaram a realizar um atendimento complementar ao dos Centros Infantis e das escolas – as crianças frequentavam então a escola primária por meio período, e no outro período ficavam nos Parques e Recantos Infantis. Porém, devido à falta de verbas e a insuficiência de vagas, em 1981 os Parques Infantis deixam de existir e dão lugar às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atenderiam crianças até 7 anos de idade somente.

Essa mudança se deu a partir da lei nº 5157 de 10/11/1981, que em seu artigo 1º afirma que: “*os estabelecimentos municipais de ensino, atualmente denominados ‘Parque Infantil’, passam a denominar-se ‘Escola Municipal de Educação Infantil’*” (FERREIRA, 1996, p. 72).

A partir de então, com a Constituição Federal de 1988 que trouxe uma nova concepção de atendimento à pequena infância, em 1990, Campinas apresenta uma nova organização da educação municipal, através da Lei Orgânica do Município, que determina que as instituições de atendimento infantil passariam a fazer parte da Secretaria de Educação, tendo como função a educação, guarda, assistência, alimentação, saúde e higiene das crianças pequenas, dispondo para isso de uma equipe interdisciplinar (ROCHA, 2009, p. 54).

Dessa forma, em 1994, de acordo com o Regimento Comum das Unidades Sócio-educacionais do município, a educação infantil em Campinas passa a ser organizada da seguinte forma: Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para crianças de 4 a 7 anos, Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) para crianças de 3 meses a 7 anos (antigos

CI) e Centro Integrado de Educação Infantil (CIMEI) englobando CEMEIs e EMEIs que tivessem uma localização próxima e fossem integrados para crianças de 3 meses a 7 anos.

Nessa época também, com a mudança na estrutura da Educação Infantil em Campinas, começam a surgir discussões sobre o que se deve aprender e ensinar nessas instituições, e em 1997, inicia-se um processo de construção e elaboração de uma proposta de trabalho para a Educação Infantil, chamada de “Currículo em Construção”, que foi muito discutido em toda a rede municipal, até que, em 1998 foi publicada a sua versão final, surgindo como uma proposta para orientar o trabalho em todas as unidades de Educação Infantil do município.

Assim, essa tentativa de pensar e elaborar uma Proposta de trabalho para a Educação Infantil tornou-se um fato muito importante e um marco na história de Campinas. De acordo com as palavras de GODOI (2000): *“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”* (p. 40).

Além disso, outra iniciativa mais recente no município de Campinas em relação à educação, no campo normativo, foi a elaboração do Regimento Comum das Unidades Educacionais de Ensino de Campinas, em substituição ao antigo Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais de 1994, publicado pela Portaria SME nº 114/2010. Este Regimento estabelece para a Educação Infantil – no Título V Capítulo II – os objetivos, a organização, a proposta curricular e como deve ser o processo de avaliação nas unidades educacionais deste segmento da educação básica.

3.2) ALGUMAS POLÍTICAS PARA O ATENDIMENTO DA DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO

A partir da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei nº 9394/96, a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica, o que provocou mudanças significativas nessa etapa da educação em todo o país. Esta nova Lei determina que a Educação Infantil deva ser organizada em creches – para crianças de até três anos de idade – e em pré-escolas – para crianças de quatro a seis anos, além de trazer indicações de sua finalidade e da sua avaliação (Seção II, artigos 29 a 31).

Com essa nova legislação também, a Educação Infantil torna-se de responsabilidade dos municípios (artigo 11, inciso 5), que tiveram que se adequar para cumprir as determinações da nova Lei. Para a cidade de Campinas, a nova LDB trouxe à tona um problema que a Educação Infantil municipal enfrentava no momento de sua promulgação: a falta de vagas.

Nessa época, as listas de espera das unidades educacionais eram grandes, e não havia verba da Educação que pudesse ser utilizada para a construção de novas creches. Então, como primeira medida para tentar amenizar o déficit de vagas, em 1999, o secretário da educação naquele momento, determinou o fim do período integral para as crianças de quatro a seis anos, que passaram a frequentar essas unidades somente por meio período, de manhã ou à tarde.

Contudo, essa iniciativa não foi suficiente para resolver o problema. A nova LDB trouxe a necessidade de se realizar ações políticas impactantes que acabassem com a falta de vagas nas creches e pré-escolas municipais, o que não aconteceria naquele momento, já que não existiam verbas destinadas para a construção de novas creches.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação apontou metas para a Educação Infantil em todo o âmbito nacional, referentes à capacidade de atendimento e às instalações das unidades. E, novamente, a cidade de Campinas ficou fora do que estava estabelecido em nível nacional.

Portanto, novas medidas precisavam ser tomadas a fim de melhorar a realidade do município diante da legislação vigente.

Assim, a partir de 2004, foram implantados os Agrupamentos Multietários, uma nova forma de organização das crianças dentro dos CEMEIs e EMEIs. Com essa proposta, as salas das unidades de Educação Infantil deixaram de ser organizadas por faixa etária, e as crianças passaram a ser agrupadas por idades aproximadas. Nesse novo modelo de organização, crianças de diferentes idades começaram a compartilhar um mesmo espaço.

Até então, as crianças eram atendidas de acordo com os seguintes setores: Berçários I e II (para crianças de zero a um ano e onze meses de idade), Maternal I (crianças com dois anos de idade), Maternal II (crianças com três anos), Maternal III (crianças com quatro anos de idade), Infantil (crianças com cinco anos de idade) e Pré (crianças com seis anos de idade).

A partir daquele momento, a Educação Infantil passou a ser dividida no interior das unidades educacionais em três agrupamentos: Agrupamento I (crianças de zero a um ano e sete meses); Agrupamento II (crianças de um ano e oito meses a três anos) e Agrupamento III (crianças de três anos e um mês a seis anos).

Nesse sentido, OLIVEIRA (2011) citando ABREU (2006) indica que na forma de organização anterior, em que as crianças eram atendidas por ordem cronológica, acontecia o problema de falta de vaga para determinada idade, ocasionando sobra de vaga em uma sala e falta em outra. Já com a mudança, aumentaram as possibilidades de atendimento da demanda, pois permitiu o aparecimento de vagas ociosas, principalmente nos chamados Prés, que agora poderiam atender crianças entre três e seis anos, permitindo o acesso de mais crianças à Educação Infantil.

Porém, as medidas já anunciadas anteriormente – o fim do período integral para as crianças acima de quatro anos e a criação dos agrupamentos multietários – não bastaram para

zerar o déficit de vagas na Educação Infantil de Campinas, a demanda por creches e pré-escolas no município ainda continuava elevada.

Então, além dos agrupamentos multietários, a partir de maio de 2005, com a Lei nº 11.114, houve uma reorganização no Ensino Fundamental, que passou a ter duração de nove anos. Com essa nova organização, as crianças de seis anos deixaram de ser atendidas em unidades de educação infantil e passaram a fazer parte do quadro de alunos do Ensino Fundamental, o que possibilitou, “a transferência dessas vagas para crianças de zero a cinco anos em unidades de educação infantil” (ROCHA, 2009, p. 88-89).

Assim, em novembro de 2005, foi publicado pelos NAEDs (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada), o “Parecer sobre o Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Campinas”, que apresentava informações a respeito dessa nova forma de organização do Ensino Fundamental.

Além disso, a partir deste parecer, o comunicado nº 13/2005, publicado pela Secretaria Municipal de Educação, já informava a matrícula obrigatória de todas as crianças que completariam sete anos ao longo do ano de 2006 em escolas de Ensino Fundamental, obedecendo, dessa maneira, a lei federal que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos.

Dessa forma, um grande número de crianças deixou as unidades de Educação Infantil e começou a ser atendida em unidades de Ensino Fundamental, já que as crianças que completavam sete anos até julho do corrente ano iam para a primeira série, anteriormente, e, agora, desde que completassem sete anos até dezembro, as crianças poderiam ingressar na 1ª série.

Portanto, como nos alerta ROCHA (2009), essa ação também apresentou efeitos na Educação Infantil:

[...] uma vez que mais crianças saíram das turmas de Agrupamento III (as de seis anos) e novas vagas surgiram para o atendimento às crianças que se encontravam na lista de espera, além de promover uma reorganização dos agrupamentos, com a diminuição das idades atendidas em cada um (p. 90).

Todavia, foi só a partir de uma medida tomada em âmbito nacional que a realidade da Educação Infantil em Campinas se alterou significativamente, tendo condições de agir de forma mais efetiva para solucionar o problema do déficit de vagas. Com a criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação pela Lei 11.494/2007 que alterou a Lei 10.195/2001 que instituiu o FUNDEF, a Educação Infantil passa a ser contemplada como parte da educação básica, e começa a receber verbas também desse Fundo.

Dessa forma, o FUNDEB permitiu que a Educação Infantil aumentasse a capacidade de atendimento para as crianças de zero a cinco anos de idade, já que além de aumentar os recursos destinados para este segmento da educação, a alteração na legislação também permitiu parcerias com instituições de direito privado sem fins lucrativos.

Por meio dessas parcerias, deu-se início ao projeto Nave-Mãe em Campinas, através do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), cujo objetivo era a criação de Centros de Educação Infantil (CEIs) – unidades de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de cuja gestão é feita em parceria com entidades não governamentais. Assim, várias unidades do projeto Nave-Mãe foram construídas, sendo considerada uma medida impactante, por ampliar significativamente a oferta de vagas no município. Com isso, percebemos a intenção do poder executivo municipal em descentralizar esta etapa da Educação Infantil e terceirizar a educação das crianças pequenas. Porém, essa é uma discussão que não cabe ser realizada nesse trabalho.

3.3) A EMEI PESQUISADA

Pelo fato de a Educação Infantil, pelo menos na cidade de Campinas, estar sob a responsabilidade do município, definimos que a pesquisa deveria ser realizada em uma instituição pública e municipal. Além disso, optamos por acompanhar o trabalho realizado apenas em EMEI, mais precisamente no Agrupamento III, ou seja, em uma sala que atende crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, por ser esta a última etapa da Educação Infantil, que antecede o Ensino Fundamental, e acreditamos que a avaliação poderia ser mais evidente nesse momento.

Diante disso, verificamos quais eram as EMEIs da Rede Municipal de Campinas e onde se localizavam, para então encontrar uma que fosse de fácil acesso à pesquisadora. Assim, entramos em contato com uma EMEI que fica próxima ao meu local de trabalho, e conversando com a orientadora pedagógica, esta ficou de ver com as professoras se elas aceitariam me receber.

Após alguns dias, falei novamente com a orientadora pedagógica, que me disse que somente uma das quatro professoras do período da manhã (horário em que poderia realizar as observações) havia concordado em me receber em sua sala. Dessa forma, marcamos um dia para que eu fosse conhecer a instituição e conversar com a professora. E só a partir de então é que dei início às observações, na primeira semana de maio de 2012, e que duraram até meados de outubro deste mesmo ano.

A EMEI, onde foi efetuada a pesquisa, faz parte da Rede Pública Municipal de Campinas, e está localizada em um bairro da periferia da cidade. O bairro é residencial e de fácil acesso, fica próximo a uma avenida bastante movimentada, que conta com vários estabelecimentos comerciais (padaria, farmácia, bar, salão de beleza, floricultura, bazar, loja) e possui uma boa infraestrutura e saneamento básico (água, luz, rede de esgoto, telefone, asfalto e transporte público).

A instituição existe há mais de trinta anos, e já passou por outros três endereços até chegar ao local onde se encontra hoje, mas sempre no mesmo bairro. Quanto à estrutura física, o prédio da EMEI é bem pequeno, possui apenas quatro salas, onde funcionam os Agrupamentos III A, B, C e D no período da manhã, e os Agrupamentos III E, F, G e o Agrupamento II A no período da tarde. No total, são atendidas em torno de 200 crianças, sendo que no período da tarde a frequência é maior.

Na área externa, há apenas um pequeno espaço em frente às salas, que é metade coberto, onde fica uma casinha de madeira e alguns brinquedos de plástico. Na parte da frente da EMEI, está localizado o parque, que é um corredor cercado com areia e alguns brinquedos, como balanço, escorregador, gira-gira e casa do Tarzan. O refeitório fica atrás das salas, é um espaço coberto em cima, com as laterais abertas, conta com quatro mesinhas e dois bancos cada, sendo que comporta somente duas turmas por vez.

A instituição possui ainda, uma pequena sala que é usada como biblioteca, uma cozinha também pequena, e a sala da direção, que fica ao lado da cozinha, com duas mesas grandes, computador, impressora, telefone, além de um banheiro. Existem mais dois banheiros para as crianças, sendo um para os meninos e outro para as meninas, identificados com uma plaquinha escrito “menino” e “menina” e um desenho, e um banheiro para os funcionários, que fica na parte dos fundos da EMEI.

Quanto ao quadro de funcionários, a instituição conta com nove professoras, sendo que oito estão em sala e uma foi readaptada para a biblioteca, devido a problemas de saúde, além de uma professora de educação especial, que é itinerante, e atende também outras escolas. A maioria é formada em Pedagogia, e apenas uma só fez o Magistério do Ensino Médio. Em relação à equipe gestora, há uma diretora e uma orientadora pedagógica que são responsáveis por esta EMEI. Além disso, ainda existem mais duas funcionárias que trabalham

na secretaria, uma monitora readaptada que auxilia as professoras do período da tarde, duas funcionárias da limpeza, duas da cozinha, e um guarda.

Cabe ressaltar, que esta EMEI faz parte de um bloco chamado “CIMEI 13”, que conta com mais uma EMEI, esta ainda menor, com apenas três salas funcionando em dois períodos, e que localiza-se em um bairro vizinho. Ambas estão sob a responsabilidade da mesma equipe gestora. O horário de funcionamento da EMEI é das 7:00 às 11:00 no período da manhã, e das 13:00 às 17:00 nos período da tarde.

Quando cheguei à EMEI pela primeira vez, falei direito com a professora cuja sala iria observar, e esta me recebeu muito bem, deixando-me bastante à vontade desde o início. Contudo, procurei não revelar todo o objetivo da pesquisa que seria realizada, para que não houvesse alterações de comportamento que pudessem prejudicar a veracidade da prática observada.

Assim, 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 pais, em festas e passeios, além de uma entrevista realizada com a professora e um questionário enviado aos pais. Em relação às observações na EMEI, as visitas ocorreram de uma a três vezes na semana, sem a determinação de um dia para realizá-las. No total, foram feitas 100 horas de observação, em 25 dias de visita à instituição.

4 – A PESQUISA EM CAMPO

4.1) A SALA DO AGRUPAMENTO III D

A sala está organizada da seguinte forma: há uma mesa e uma cadeira para a professora, localizada perto da porta. Existem quatro mesas de grupo distribuídas pela sala, com seis cadeiras cada uma, do tamanho das crianças, sendo estas de plástico colorido e feita de partes que se encaixam. Além disso, há mais uma mesinha de madeira com quatro lugares. Há uma lousa bem grande que ocupa quase toda a parede frontal da sala, e nela está colado um quadro de EVA com a figura de um menino, de uma menina, dos dois juntos e de uma escola escrito: faltaram. Do outro lado da lousa também tem um calendário pendurado, e em cima, o alfabeto com letras grandes, também feito de EVA.

Num canto da sala, perto da mesa da professora, há uma televisão e um aparelho de DVD sobre uma carteira, e ao lado, ficam os cabides onde as crianças penduram as mochilas. Ao fundo, há uma grande estante com brinquedos e jogos, estes estão organizados em vasilhas, todas da mesma cor, distribuídas por ordem de tamanho e modelo. E ainda, num outro canto, também no fundo da sala, há um tapete com diversos brinquedos de “casinha”, como fogão, geladeira, panelinhas, bonecas, bolsas, etc.

Na outra parede lateral da sala, existem dois armários grandes de aço, onde ficam guardados os materiais para atividades, como lápis de cor, tintas, canetinhas, tesoura, cola e diversos tipos de papéis, sendo que um é da professora da manhã e outro é da professora da tarde. Ao lado dos armários, há uma estante usada para colocar as pastas das crianças, tanto a de atividades, como a de livros para empréstimo, das duas turmas (manhã e tarde). Há também três computadores sobre três carteiras que ficam encostados nessa mesma parede lateral, próximo à porta, e que durante todo o período em que estive lá nunca foram utilizados.

4.2) ENTRADA

As crianças chegam a EMEI acompanhadas dos responsáveis, e ficam aguardando até o portão abrir. Do lado de dentro as professoras vão recebendo as crianças, que ficam ali até por volta de 7h15min esperando todos chegarem. Somente algumas crianças que vão de transporte escolar chegam um pouco mais tarde. Na hora de entrar para a sala, as crianças vão correndo na frente. Chegando lá, colocam o caderno de recado em cima da mesa da professora, penduram a mochila no cabide e vão sentando nas mesinhas, em lugares aleatórios.

A professora sempre demora um pouco pra entrar na sala, pois fica conversando com as outras professoras. Enquanto isso, algumas crianças começam a conversar, outras pegam brinquedos na estante, outras ficam andando ou correndo pela sala, e outras até saem da sala. Porém, quando a professora chega, antes de começar o dia, organiza a sala e pede que as crianças sentem no lugar indicado por ela. Portanto, as crianças não podem escolher o lugar que querem sentar. Uma vez, a professora comentou comigo que fazia isso para separar as “panelinhas”.

Algumas vezes, a professora deixa as crianças irem ao banheiro logo na entrada. Certo dia, aconteceu o seguinte episódio:

A professora disse para todas as crianças irem ao banheiro, e foi também. Como esta demorou um pouco para voltar, duas crianças saíram atrás dela. Quando a professora voltou, disse para as crianças sentarem no tapete para fazer a contagem. Mas, observando a sala, comentou:

-“Está faltando criança, num tá?!”.

De repente, apareceram as duas meninas que estavam faltando na porta: Ma e Ju. E a Ju disse para a professora:

-“A gente tava te procurando!”.

A professora respondeu:

-“Eu mandei ir no banheiro e depois ir atrás de mim? Eu não mandei ir atrás de mim! Entra logo e senta no tapete!”. – As meninas entraram e sentaram sem dizer mais nada (DC, 21/06/12).

Outra situação, também envolvendo o banheiro, que aconteceu logo no início do dia, foi a seguinte:

As crianças chegaram, sentaram nas mesinhas, e algumas pegaram brinquedos que haviam levado de casa e estavam mostrando para os amigos, enquanto a professora não chegava. Quando esta chegou, disse para eles guardarem, pois não era dia de brinquedo (somente na sexta-feira é permitido levar brinquedo de casa). Em seguida, o Ga pediu para ir beber água, e o Ry também. Então a professora disse:

- “Presta atenção no que eu vou falar agora! Quem quiser ir beber água e usar o banheiro vai, que depois nós vamos fazer atividade!” – E continuou:

- “Aí se eu pegar a Ju e a Gi se molhando no banheiro de novo, vão ficar sentadas sem brincar!” (A professora C comentou comigo que no dia anterior as duas meninas haviam molhado toda a roupa no banheiro) (DC, 27/08/12).

Com isso, percebemos logo no início do dia o peso da disciplina, o uso de ameaças e a expectativa da professora em relação ao comportamento das crianças, que na maioria das vezes não é o esperado. Por mais que as crianças saibam que elas devem aguardar a professora sentadas em seus lugares, elas aproveitam esse momento para brincar, correr, conversar, sair da sala, enfim, romper com a disciplina exigida. Portanto, esta acaba sendo uma forma de resistência das crianças, pois se a professora não está, sentem-se livres para brincar, para extrapolar. Contudo, esse é um momento breve, pois quando a professora chega, chama a atenção das crianças para pararem com as brincadeiras e sentarem, colocando ordem na sala.

A seguir, trazemos outro exemplo que ilustra o controle da professora sobre as crianças desde a entrada:

As crianças estavam na sala aguardando a chegada da professora, quando esta entrou e já foi dizendo:

-“Ontem eu fui embora muito chateada com a bagunça que a Ju e o Ni fizeram! Por isso hoje eu não quero nem ouvir a voz dos dois, porque se eu ouvir não vão nem brincar, escutaram?!”

Um tempo depois, o Ni foi falar com a professora, contar alguma coisa sobre a praia, mas esta disse para o menino:

-“Eu não quero nem conversa com você, enquanto eu lembrar o que você fez ontem! Vai sentar!!!” (DC, 14/06/12).

4.3) CONTAGEM

Logo que a professora entrava na sala, organizava as crianças nas mesinhas e, em seguida, pedia que guardassem bem o lugar onde estavam sentadas e fossem sentar no tapete que fica em frente a lousa, para fazer a contagem. Isso se repetia quase todos os dias, porém pude notar que a frequência era maior no primeiro semestre. Destacamos alguns exemplos do Diário de Campo para ilustrar como era a dinâmica nesse momento:

A professora pede que as crianças sentem no tapete, vai até a lousa e começa a falar:
-“Ontem foi dia oito, que dia é hoje? Vamos lá: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8!” – E escreve o número 8 na lousa.
-“Ontem foi terça, que dia é hoje? Segunda, terça!” – E também escreve na lousa.
-“Hoje eu vou fazer uma flor para as meninas e um pirulito para os meninos, tá bom?”
-“Vamos ver quem sabe a letrinha do nome... Ag, qual sua letra?”
E a menina respondeu: - “A”.
- “É A, muito bem!” – E a professora escreveu a letra na frente da flor que havia desenhado.
- “An, qual sua letra? É a mesma da Ághata!”
E a menina falou: - “A”. – E a professora foi perguntando qual era a letra de todas as crianças...
- “Malu, sua letra é M, tá bom?!” (professora).
E depois, a professora continuou:
-“Vamos contar as meninas?”- E foi apontando a letras na lousa e contando...
-“13 - é o 1 e o 3!”
-“Agora vamos contar os meninos?” – E fez da mesma forma que com as meninas.
-“Vamos ver quem ganhou? Vamos contar todo mundo junto?” – E foi contando todas as letras que tinha colocado na lousa...
- “20!”- falou a professora.
Em seguida, a Carol disse:
-“Professora, nós não vamos escrever a letra de quem ficou em casa?”
E a professora respondeu:
-“É mesmo, a Carol lembrou! Vamos ver quem ficou dormindo em casa?!”
Então, as crianças foram falando os nomes e a professora escrevendo a letra inicial na lousa.
Por fim, a professora perguntou:
-“Ah, e hoje tá sol ou tá chuva? Sol! Então eu vou desenhar... o que é isso? Vou escrever o nome dele: SOL. Escreve com a mesma letra da Silvia!” (DC, 09/05/12).

A professora C disse para as crianças:
-“Vem todo mundo para o tapete, vamos fazer a contagem!”
Então foi até a lousa e começou a perguntar:
-“Que desenho eu fiz para as meninas ontem? Hoje eu vou fazer a lua para as meninas e a estrela para os meninos, amanhã a gente troca!”. – E apontando para o alfabeto em cima da lousa, indagou:
-“Quem é dono dessa letra?”. – E a perguntou se repetiu até terminar o alfabeto, primeiro para as meninas e depois para os meninos.
Depois de contar os meninos, as meninas e o total de crianças que estavam presentes, a professora continuou questionando-as:
-“Quem sabe que dia é hoje? Ontem foi quarta...!”. – “Ontem foi dia 13, que dia é hoje? Vamos riscar no calendário?”. – E olhando para o calendário, comentou com as crianças:
-“Olha crianças, nosso passeio vai ser dia 19, hoje é dia 14... Quantos dias faltam para o nosso passeio?” –“Tá passando rápido, heim!” (DC, 14/06/12).

A partir destes dois exemplos podemos ver que esse momento faz parte da rotina, e se repete diariamente, seguindo quase sempre o mesmo padrão. Dessa forma, acaba tornando-se uma atividade mecânica e repetitiva. Além disso, percebemos que não havia espaço para as crianças se manifestarem, para conversarem, enfim, para trocarem informações. Nesse momento, elas deveriam ficar sentadas, quietas e prestando atenção na professora. Contudo, observamos que muitas vezes as crianças tentavam romper com esse ritual, seja através de conversas ou por meio de brincadeiras com os colegas, elas acabavam se dispersando e não prestando atenção à professora. Porém, quando esta percebia, chamava a atenção das crianças. Trazemos a seguir alguns exemplos que mostram como isso ocorria no momento da contagem:

Durante a contagem, a Ag estava conversando, e a professora disse para ela:

-“Ag, presta atenção, senão você não vai aprender sua letra e nem os números!” (DC, 09/05/12).

A professora estava apontando as letras do alfabeto e perguntando quem era o dono de cada letra. Ao apontar a letra N, como a criança não reconheceu, ela disse:

-“Ni, essa é sua letra, presta atenção!”

Ao indicar o R, a professora fez a mesma coisa:

-“Ry, olha sua letra, lembra!” (DC, 15/06/12).

Enquanto a professora fazia a contagem, o Ga ficava se mexendo, rolando no chão, erguendo as pernas, e por diversas vezes ela parou para chamar sua atenção:

-“Sossega, e fica quieto!” (DC, 21/06/12).

A professora apontou a letra S e perguntou se havia menina com aquela letra, e a Ma respondeu:

-“É a letra do Samuel!”

A professora disse:

-“Eu tô vendo as meninas agora, o Samuel é menina? Então espera, não me confunde não!” (DC, 25/06/12).

Esses exemplos mostram que as crianças nem sempre estavam interessadas na atividade, pois em diversos momentos a professora precisava interromper a contagem para pedir silêncio e chamar a atenção delas, por estarem conversando ou brincando com o colega.

Assim, observamos que não havia espaço para as crianças colocarem seus interesses e necessidades próprias. Percebemos também que a intervenção da professora em todos os momentos é no intuito de manter a ordem e o controle.

Além disso, notamos que em algumas situações a professora acaba adotando determinadas práticas que são comuns ao Ensino Fundamental, como presenciemos no primeiro dia de observação:

A professora organizou as crianças nas mesinhas e disse que ia fazer a chamada. Pegou então o seu diário, e começou a chamar o nome das crianças, dizendo que era para eles responderem “presente”!

Quando chamou o Ry, este não respondeu. A professora disse para ele:

-“Responde presente meu filho!” – Então o menino respondeu...

Em seguida ela comentou comigo:

-“Não liga não, porque aqui é igual monólogo, você fica falando sozinha, pergunta e ninguém responde!” (DC, 02/05/12)

4.4) ATIVIDADES NA MESA

Após a contagem, a professora sempre pedia para as crianças voltarem para as mesinhas e sentarem no lugar que ela havia indicado anteriormente. Nesse momento, ela costumava dar alguma atividade, normalmente no papel, para as crianças fazerem, ou referente a uma história que ela contava ou a alguma música infantil. As atividades eram sempre individuais e, na maioria das vezes, envolviam pintura ou colagem. Antes de iniciar a atividade, a professora ia até a lousa e explicava para as crianças como esta deveria ser feita.

A seguir apresentamos alguns exemplos de como acontecia essa dinâmica:

Quando terminou a contagem, a professora pediu para as crianças sentarem nas mesinhas novamente, e disse:

-“Nós vamos fazer uma musiquinha hoje, tá?! É a da galinha e do galo!”. – E começou a cantar a música. Depois completou:

-“Vamos cantar, porque não adianta nada pintar a música e não saber cantar!”.

Logo depois, a professora entregou uma folha xerocada com um desenho referente a música para cada criança pintar (DC,09/05/12).

A professora contou para as crianças uma história chamada: “A abelhinha mandona” e depois disse que eles iam fazer uma atividade sobre a abelha. Então a professora foi até a secretaria buscar um papel amarelo, quando voltou, recortou o papel no formato das abelhas, fez as listras de canetinha e colocou cada uma em uma folha sulfite. Em seguida, foi até a lousa, colocou o livro de história do lado, e foi mostrando como as crianças deveriam fazer a abelha, desenhando os olhos, o nariz, a boca, as asas e pintando as listrinhas. Logo depois, entregou uma folha para cada criança fazer a sua abelha. Eles começaram a perguntar que cor era para pintar, e a professora disse que poderiam pintar da cor que quisessem (DC, 20/09/12).

Observamos que as atividades eram pensadas pela professora, não levando em conta os interesses e as necessidades das crianças. Além disso, ela entregava a atividade praticamente pronta, apenas para a criança pintar ou completar o que faltava, não havia espaço para a criação. Pudemos perceber também que, na maioria das vezes, não havia um planejamento prévio por parte da professora, esta decidia a atividade que ia realizar quando chegava na sala, a partir de uma história que ela achava interessante ou de algum desenho já pronto que ela encontrava no seu armário, de anos anteriores. Com isso, as atividades eram, muitas vezes, descontextualizadas, sem sentido, a professora simplesmente entregava um desenho para as crianças pintarem, sem que houvesse um motivo ou explicação para que aquilo fosse feito, como mostra os exemplos a seguir:

Após a contagem, a professora perguntou quem não havia pintado a maçã no dia anterior, e entregou a atividade para as duas crianças que haviam faltado nesse dia. Era uma folha xerocada com o desenho de uma maçã grande dividida em quatro partes. Para aqueles que já tinham pintado a maçã, ela entregou uma folha, também xerocada, que continha dois quadros com um morango grande dentro de cada um (DC, 13/06/12).

Quando terminou a contagem, a professora disse para as crianças sentarem nas mesinhas. Então, foi até o seu armário e encontrou uma folha xerocada com uma flor grande, e falou para as crianças:

- “Hoje vocês vão pintar a flor!”

Foi até a secretaria, tirou cópia para todas as crianças e entregou para cada um pintar (DC, 21/06/12).

Quando voltamos do lanche, a professora disse para as crianças sentarem nas mesinhas, pois iam fazer uma atividade, e entregou uma folha xerocada com o desenho de um índio para eles pintarem (DC, 24/08/12).

Na maior parte das vezes, era a professora também quem determinava as cores que as crianças deveriam utilizar no desenho, e dizia que fazia isso para que eles aprendessem qual era a cor certa das coisas. Portanto, as crianças não tinham a liberdade de escolher com qual cor queriam pintar o seu desenho, tanto que quando a professora entregava a folha eles já perguntavam de que cor era para pintar.

Exemplos:

A professora entregou o desenho de uma maçã para duas crianças pintarem, pois haviam faltado no dia anterior, e perguntou:

-“Que cor é a maçã?” – E antes que as crianças respondessem a professora disse:

-“Nós aprendemos que tem maçã verde, amarela... Mas pra ficar bonita nós vamos pintar de vermelho, que é pra ficar igual a da “Branca de Neve! E o cabinho é verde, né?!”.

Em seguida, entregou apenas um giz de cera verde e um vermelho para cada criança, e falou:

-“É para pintar dentro, sem rabiscar, bem bonito!”. – E justificou-se para mim:

-“Eu quero que eles pintem das cores certas porque eu to ensinando as cores das frutas, por isso que não deixo eles escolherem as cores que querem pintar!”.

Para aqueles que já tinham pintado a maçã, a professora falou para sentarem no tapete e mostrou uma folha xerocada com dois morangos, e perguntou para eles que fruta era aquela.

Depois que alguns responderam, ela perguntou:

“Que cor que pinta o morango?”. – E já foi falando:

-“A cabecinha dele é verde, e o resto é vermelho!”. – E segurando a folha na lousa, a professora foi pintando as figuras e mostrando como as crianças deveriam fazer. Então perguntou:

-“Eu estou fazendo rabisqueira? Estou pintando fora do desenho? Se eu pintar fora como vai ficar, fica bonito ou feio?” (DC, 13/06/12).

A professora entregou o desenho de uma flor para as crianças pintarem, e disse:

-“Eu vou deixar vocês pintarem a flor do jeito que quiserem! A professora só quer que pinte o cabo, as folhas e o matinho de verde, o resto pode escolher!”. – E mostrou como era pra fazer pintando um desenho de modelo na frente da lousa (DC, 21/06/12).

As crianças estavam pintando o desenho de uma casinha, referente a uma música infantil. Depois de um tempo, a professora foi passando nas mesinhas para colocar nome nos desenhos, e quando viu o desenho da Ca disse:

-“Não é para pintar dessa cor, esse lápis é de escrever!”

E olhando para o desenho do Ry, pegou o lápis da mão dele e falou:

-“Pinta a grama de verde, por favor!” – E entregou o lápis verde para o menino.

Então, a professora comentou comigo:

-“Tem que falar, senão eles não aprendem!” (DC, 15/08/12).

A professora contou a história de duas borboletas, uma azul e uma amarela, que se chamavam Romeu e Julieta, respectivamente, e disse para as crianças que elas iam fazer uma atividade sobre as borboletas. Então, colocou uma folha em branco na lousa e foi colocando as partes das borboletas – a amarela e a azul- e perguntou para as crianças como era mesmo o nome delas, e o que estava faltando para as borboletas ficarem completas: olhos, nariz, boca, corpo, pernas,

antenas, etc. E conforme as crianças iam falando, ela ia desenhando. Até que a Ca falou que faltava o cabelo, e a professora respondeu:

-“Borboleta tem cabelo, por acaso? Você já viu borboleta de peruca?”

Depois, explicou que elas voavam nas flores e que eram coloridas. Disse também que as flores ficavam no chão, na grama verde. E pintou as flores e a grama no seu desenho. Fez também o sol e as nuvens no céu, e falou:

-“As florzinhas vocês podem pintar da cor que quiser, mas a graminha é verde, tá?!”

Em seguida, foi chamando as crianças em sua mesa, um por um. A professora colava as borboletas na folha e entregava para a criança pintar (DC, 24/09/12).

Notamos ainda, ao longo da pesquisa, que a professora sempre emitia algum juízo de valor sobre a produção das crianças, tanto positiva como negativamente. Isso se dava quando alguma criança ia até ela para mostrar o que havia feito, ou mesmo quando ela passava nas mesas para ver as atividades das crianças. A fala da professora revela uma preocupação com o resultado final da produção da criança, e a expectativa de que este seja “padronizado”, ou seja, todos têm que pintar dentro do desenho, sem rabiscar, para que este fique bonito. Essa atitude, por sua vez, acaba gerando uma certa comparação entre as crianças. Destacamos alguns exemplos que ilustram isso:

A professora entregou um desenho para as crianças pintarem, e orientou:

-“É pra pintar bem bonito, porque tem criança que pega um lápis e risca tudo, fica horroroso! A professora fez um desenho tão caprichado pra vocês...”.

E continuou:

-“E não é pra falar que o do outro tá feio, porque quem falar o dele tá horroroso! E não precisa de falatório pra pintar isso!”

As crianças começaram a pintar os desenhos e logo chamaram a professora para ver. Ela respondeu:

-“Agora eu não vou ver nada, só depois!”.

Em seguida, o Ni foi mostrar o desenho para a professora, e ela disse:

-“Tá uma rabisqueira isso aí, pinta dentro por favor!”

Quando as crianças terminaram, a professora colocou os nomes nos desenhos, e disse que estavam todos lindos! Além disso, fez um comentário especial ao Jo:

-“Jo, o seu está lindo! Se você continuar assim, sem sair da sala, a professora deixa você brincar no parque hoje!” (DC, 09/05/12).

Depois que as crianças terminaram de pintar o desenho, a professora chamou um por um em sua mesa para colocar o nome. Enquanto isso, fez alguns comentários:

-“Olha a flor do Ni como ficou linda! E a da Gi ficou lindíssima! Parabéns para os dois!”.

-“A da Ma ficou boa, mas podia ficar melhor!”.

-“A do Pa tá muita rabisqueira, mas tá bom vai!”.

E fez a mesma coisa com todas as crianças que foram levar o desenho para ela (DC, 21/06/12).

A professora entregou um desenho para as crianças pintarem, e disse:

-“Pinta bem bonito isso, não quero ver rabisqueira!”

Um tempo depois, enquanto passava pelas mesinhas, a professora comentou:

-“As crianças que faziam rabisqueira hoje pintaram bonito, estão de parabéns! Está maravilhoso!”

Porém, quando viu o desenho do Jo a professora falou:

-“Nossa Jo, dá próxima vez você não faz essa rabisqueira, tá?! É para pintar dentro! Antes você não fazia isso...” (DC, 15/08/12).

Após o lanche, a professora disse para as crianças:

-“Vai todo mundo para a sala e continua a borboletinha, bem bonito heim!”

Quando a professora entrou na sala, a Ma foi mostrar a atividade dela. A professora olhou e disse para a menina:

-“Nossa, que rabisqueira! Você sabe que eu não gosto de rabisqueira!”

E comentou comigo:

-“Ai, eu não aguento! Quando vi eu já falei...” (DC, 24/09/12).

A professora pegou um molde de borboleta e foi desenhando uma para cada criança em uma folha sulfite, e entregou para elas pintarem, dizendo:

-“É para pintar a borboleta bem colorida!”

Quando a professora chamou a Ma para entregar o desenho dela, disse:

-“É para pintar dentro da borboleta, viu?! Não quero ver aquela rabisqueira fora do desenho!”

E falou o mesmo para a Ag:

-“Ag, você também! É para pintar dentro, sabe o que é dentro?!”

Algumas crianças vinham mostrar o desenho para a professora, mas ela respondia que não queria ver nada, e que não era para deixar nenhum espacinho em branco! E completou:

-“Quem pintar o desenho mais bonito eu vou colar aqui na lousa, para todo mundo ver!” (DC, 03/10/12).

Podemos perceber, a partir dos episódios relatados, que a maior parte das atividades era realizada no papel, o que demonstra uma preocupação por parte da professora em registrar o que as crianças estão produzindo, para poder mostrar para os pais. Isso revela uma visão, como salienta GODOI (2000), de que aprender “*é produzir algo no caderno ou na folha*” (p.83). Cada criança possui uma pasta onde são guardadas as atividades produzidas durante o ano, e que são apresentadas aos pais nas reuniões. No final do ano, as crianças podem levar a pasta com as atividades para casa. Além disso, apesar de as crianças sentarem em grupo, o trabalho não era coletivo, ou seja, cada criança fazia a sua atividade de forma individual.

Durante o período em que estive realizando as observações, presenciei uma única vez uma atividade dirigida que não foi feita com papel. Nesse caso, a professora utilizou a massinha para reproduzir os personagens de uma história que ela havia contado. Contudo,

também nesse episódio, podemos perceber a frustração da professora em relação à produção das crianças, por elas não terem feito o que era esperado:

A professora foi até a biblioteca, e voltou com um livro que falava sobre a Amazônia. Ela pediu para as crianças sentarem no tapete, e começou a mostrar o livro para elas, perguntando: -“O que tem na floresta? Árvores... Tem carros?!”. Quando terminou de contar a história, a professora falou para as crianças: -“Agora vão sentar, que eu vou dar massinha pra vocês fazerem os bichinhos que tinha na história!”. Então o Ga disse: -“Tia, eu vou fazer uma estrada!”. E a professora respondeu: -“Não vai não! É pra fazer os bichinhos da história!”. Várias outras crianças disseram: -“Tia, eu vou fazer o leão!”. -“Eu vou fazer o elefante!”. -“E eu a girafa!”. A professora, brava, respondeu: -“Não tem esses animais no Brasil!!!”. - E comentou comigo: -“A gente explica os animais que não tem, e eles querem fazer, só pra contrariar!”. Algum tempo depois, a Ma chamou a professora e disse: -“Tia, olha o pão que eu fiz!”. E a professora respondeu: -“Não quero ver pão! Tem pão na Floresta Amazônica? Vocês não fizeram nada do que eu pedi para fazer!”. - E continuou: -“Traz as massinhas aqui pra mim! Agora eu vou colocar um DVD...” (DC, 25/06/12).

Dessa forma, vemos que quando a criança não faz aquilo que foi pedido ou não realiza a atividade de acordo com o que era esperado, esta não tem a sua produção valorizada. Espera-se que a criança faça apenas aquilo que se espera dela, e não o que ela pode fazer, usando a sua criatividade e imaginação. Essa expectativa acaba gerando frustrações, tanto no adulto como na criança.

4.5) ATIVIDADES LIVRES

Depois da atividade dirigida, a professora costumava deixar as crianças brincarem com os brinquedos disponíveis na sala. Em alguns dias, as crianças passaram praticamente a manhã toda brincando. Normalmente, a professora dizia para as meninas pegarem algumas bonecas e ir brincar na casinha, que fica no pátio em frente as salas. Já os meninos, ela dizia para escolher um brinquedo da estante e sentar no tapete para brincar.

Como já mencionamos no início deste capítulo, os brinquedos estão organizados em vasilhas, todas da mesma cor, por ordem de tamanho e modelo. A professora deixa que as crianças peguem apenas um brinquedo por vez, e se quiserem pegar outro, devem guardar o que estavam brincando no mesmo lugar em que encontraram. Se ela achar alguma vasilha fora de ordem ou algum brinquedo misturado, ela faz as crianças arrumarem. Dessa forma, os brinquedos estão sempre organizados, e essa é uma exigência também da professora da tarde.

Seguem alguns exemplos que ilustram essa preocupação com a organização:

As meninas ficaram um bom tempo brincando na casinha, mas depois enjoaram, e começaram a pegar vários brinquedos da estante ao mesmo tempo. Quando a professora viu, disse:
-“Vocês estão misturando os brinquedos?! Eu vou chamar a Ve (professora da mesma sala no período da tarde) para ver isso! Ela vai ficar muito brava! Pode arrumar tudo depois, heim!”
(DC, 06/06/12).

As crianças ficaram brincando na sala, enquanto a professora estava do lado de fora expondo algumas atividades no mural. Quando entrou na sala, a professora viu que as crianças haviam misturado vários brinquedos, e percebeu que algumas pecinhas pequenas da casinha haviam sumido. Então, ficou brava com as crianças e mandou que arrumassem tudo. Depois, fez eles procurarem em todas as vasilhas do armário os brinquedos perdidos, olhando uma por uma
(DC, 08/08/12).

A professora saiu da sala por um tempo, e deixou as crianças brincando com os brinquedos que trouxeram de casa (na sexta-feira as crianças podem trazer brinquedo). Porém, quando ela voltou, viu que as crianças haviam espalhado vários brinquedos da estante também pela sala. Então, ela começou a apontar os brinquedos e perguntar:
-“Quem pegou esse? E esse aqui?” – E as crianças foram falando...
E a professora disse:
-“Pode guardar agora!”
E continuou:
-“Eu já falei que vocês podem pegar os brinquedos que quiserem da estante, mas quando forem pegar uma cestinha tem que guardar a outra!” (DC, 17/08/12).

A professora deixou as crianças brincando com os brinquedos que trouxeram de casa, e foi até a secretaria buscar o notebook para pesquisar algumas coisas. Quando voltou, disse para as crianças que não trouxeram brinquedo que podiam pegar uma cestinha na estante para brincarem juntos, e ficou mexendo no computador. Enquanto isso, as crianças começaram a pegar várias cestas da estante e espalhar brinquedos pela sala... quando a professora viu, falou para eles colocarem todos os brinquedos no lugar, e foi chamando um por um, perguntando quem tinha pegado cada brinquedo. A Ju disse que não tinha pegado nada, e a professora respondeu:
-“Ah, não! Você nunca pega nada! Vai logo ajudar a guardar!!!” (DC, 24/08/12).

Observamos que até mesmo no momento da brincadeira a cobrança em relação à disciplina e à ordem estava presente. Enquanto as crianças brincavam, a todo o momento a professora pedia silêncio e mandava-as ficar sentadas. Além disso, o brincar, em alguns momentos, acaba tornando-se uma recompensa para aqueles que haviam se comportado bem, enquanto aqueles que faziam “bagunça” eram “ameaçados” de ficar sem brincar. Algumas vezes, como forma de “punição”, aqueles que não haviam se comportado eram retirados da brincadeira. A seguir, trazemos alguns exemplos que ilustram esse fato:

Enquanto a professora C conversava na sala com outra professora, as meninas, que continuavam brincando de casinha, começaram a falar um pouco mais alto. A professora C disse para elas:

-“Ei, vamos falar baixo!”.

A outra professora que estava na sala falou pra ela:

-“Deixa elas conversarem, estão aproveitando que são poucas hoje!”.

E a professora C respondeu:

-“Mas na minha cabeça não, né?!”. – E falou de novo com as meninas:

-“Vamos fazer silêncio?! Obrigada!” (DC, 06/06/12).

Alguns meninos que brincavam com carrinhos começaram a fazer barulho com as rodas no chão, então a professora falou para brincarem em cima do tapete, pois não queria mais ouvir aquele barulho. Também duas meninas que brincavam fora da sala começaram a gritar, e a professora mandou-as entrar e ficar sentadas, sem brincar, até a hora de ir embora (DC, 15/06/12).

As crianças voltaram do lanche, e a professora demorou um pouco para entrar na sala. Quando chegou, viu que algumas crianças estavam correndo e falou:

-“Ah, o Ga vai ficar sentado, sem brincar, porque estava correndo na sala!” – E continuou:

-“O Ni tava correndo também?! Então vai ficar sentado, sem brincar!”

Depois a professora falou para as crianças:

-“As meninas podem pegar os brinquedos, e vão brincar lá fora, porque eu não quero barulheira na minha cabeça!”.

-“Os meninos peguem os brinquedos e tragam aqui na frente, pra brincar no tapete!” (DC, 25/06/12).

A professora disse para as meninas pegarem os seus brinquedos e irem brincar lá fora! E comentou:

-“Não quero gritaria na minha cabeça!”.

A professora disse ainda que as meninas poderiam brincar na casinha, mas se escutasse alguém gritando, a criança iria entrar e ficar sentada sem brincar! Na sala ficaram somente dois meninos (Ni e Ga), que pegaram vários brinquedos e brincaram juntos no tapete.

Por diversas vezes algumas meninas foram contar para a professora que tinha alguém correndo ou gritando lá fora. Então a professora mandava chamar a criança e colocava-a sentada dentro da sala, sem brincar! (DC, 29/06/12).

Após o lanche, a professora disse que quem tinha terminado de pintar o desenho podia pegar um brinquedo da estante para brincar, e os que não tinham terminado continuaram pintando. O Ni e a Ju já tinham terminado, mas a professora disse que eles iam ficar sentados, sem brincar, porque tinham “aprontado” no dia anterior” (DC, 01/08/12).

Em um dos dias de observação, aconteceu um episódio relacionado aos brinquedos da sala que nos chamou atenção, e que relatamos a seguir:

As crianças entraram na sala e sentaram nas mesinhas. Quando a professora chegou, falou para eles sentarem no tapete para fazer a contagem. Antes disso, perguntou quem tinha ficado sem brincar no dia anterior por ter feito “bagunça”, e colocou-os sentados novamente na cadeira. Em seguida, ao olhar para a lousa, a professora C viu o seguinte bilhete deixado pela professora da tarde:

“Professora C,

Percebemos o sumiço de alguns celulares. Você sabe o que aconteceu?

Professora Ve e AG 3E”.

Então, a professora C leu o recado para as crianças e perguntou se alguém tinha levado para a casa. Depois, falou para a Ag:

-“Ag vai pegar o celular na sua bolsa! Você deixou na sua casa?”.

A menina respondeu que não. Mas a professora comentou:

-“Você que costuma levar as coisas para casa!”.

Depois disso, a professora C leu o recado mais três vezes para as crianças, e disse que eles não iam brincar com os brinquedos da sala enquanto não aparecessem os celulares.

Até o final do dia os celulares sumidos não foram encontrados (DC, 30/08/12).

Analisando este episódio, percebemos que a professora acaba acusando uma determinada criança pelo sumiço do brinquedo, mesmo sem ter provas quanto a isso. E ainda, ela coloca um “rótulo” na criança ao afirmar: “Você que costuma levar as coisas para casa!”. Por fim, todas as crianças são “punidas” pelo sumiço dos celulares, pois foram proibidos de brincar com os brinquedos da sala até que estes fossem encontrados.

Uma prática também muito comum da professora é colocar vídeo para as crianças assistirem, pelo fato de haver uma televisão e um aparelho de DVD na própria sala. Isso aconteceu praticamente todos os dias em que eu estive presente, e algumas vezes, as crianças acabaram ficando um longo período nessa mesma atividade. Percebemos, nesses momentos, que a exigência do silêncio e a cobrança para que as crianças ficassem sentadas olhando pra frente continuavam presentes. Contudo, notamos que, muitas vezes, as crianças não se interessavam pelo vídeo que estava passando, e começavam a conversar e a brincar entre si,

ou mesmo sozinhas, principalmente quando tinham que ficar por muito tempo na frente da televisão. Destacamos alguns exemplos que mostram o que acontecia nesse momento:

Depois que terminaram a atividade, a professora disse para as crianças:

-“Agora nós vamos ver um vídeo, depois do lanche vamos para o parque!”.

A professora colocou alguns sentados no tapete e outros nas cadeiras. Novamente, é ela quem escolhe o lugar que cada um vai sentar.

Enquanto assistiam ao vídeo, a professora chamou a atenção das crianças diversas vezes:

-“Tira a mão da cadeira dele, senta direito Ni!”.

-“Jo, senta e assiste!”.

-“Ni, assiste lá!”.

-“Você pode sentar direito Jú, ou tá difícil?! Jú, cadeira!”.

-“Ni, para!”.

-“Ma, sossega!” (DC, 09/05/12).

Após a contagem, a professora disse para as crianças:

-“Agora vocês vão ficar do jeito que estão, e eu vou colocar um vídeo, porque eu tenho que olhar os cadernos para ver se alguém mandou o dinheiro do passeio!”.

Enquanto a professora pegava o DVD, a Jú ficou andando pela sala. Ao ver isso, a professora disse à menina:

-“Jú, agora senta e fica quieta!”.

A Ma pediu que a professora colocasse o filme das princesas, comentando que adorava, mas ela respondeu:

-“Depois eu coloco, vamos assistir esse enquanto ainda está pegando (era o DVD da ‘Turma da Mônica’!)”.

Após o vídeo, a professora disse para as crianças sentarem nas mesinhas que iam fazer uma atividade.

Depois que terminaram a atividade, as crianças voltaram a sentar no tapete para continuar assistindo o mesmo DVD. Quando começavam a fazer muito barulho, porque já não demonstravam mais interesse pelo desenho que assistiam, a professora ficava brava com eles, e dizia que se não ficassem quietos não iriam brincar mais tarde (DC, 14/06/12).

4.6) LANCHE

Por volta das 09h20min, as crianças vão tomar o lanche. Quando chega a hora, a professora diz para eles deixarem o que estão fazendo e ir lavar as mãos. As crianças saem correndo e vão todas de uma vez lavar as mãos em uma pia grande que fica no pátio, próxima ao refeitório, e que também é usada como bebedouro. Depois disso, formam uma fila atrás da mesa que fica na entrada do refeitório, onde são colocados os alimentos para eles se servirem. As funcionárias da limpeza e da cozinha ficam observando as crianças nesse momento e colocam ordem na fila, para não deixar que uma criança passe na frente da outra. A turma do Agrupamento IIC toma o lanche junto com a sala do Agrupamento IID, assim, cada turma

forma a fila de um lado da mesa. Na hora de sentar as turmas também não se misturam, o Agrupamento IIID ocupa as duas primeiras mesas do refeitório, e o Agrupamento IIIC as duas últimas mesas.

No início do ano, as professoras deixavam as crianças se servirem sozinhas, e apenas as auxiliavam quando percebiam que estavam com dificuldade. Porém, observamos que a partir do segundo semestre, para que fosse mais rápido, as professoras começaram a colocar a comida no prato para as crianças. Quando a criança dizia que não queria alguma coisa, a professora C respondia que tinha que experimentar tudo. Destacamos dois exemplos que ilustram esse momento:

No refeitório, a professora sentou e foi colocando comida no prato para as crianças. Algumas crianças falaram que não queriam salada, mas a professora respondeu:
-“Nesta escola não pode ficar sem comer nada, tem que experimentar pelo menos!” (DC, 24/08/12).

Fomos para o lanche, e no refeitório a professora colocou comida para as crianças. Alguns disseram que não queriam feijão, mas ela colocava mesmo assim, e falava:
-“Nesta escola não pode ficar sem comer feijão!” (DC, 03/10/12).

As crianças podiam repetir se quisessem, e nessa hora elas se serviam sozinhas. Porém, a professora sempre orientava para que não colocassem muita comida, dizendo:

-“Não lota o prato!”.

Quando alguma criança colocava muita comida e depois queria jogar fora, a professora não deixava, e ficava esperando até que comesse tudo.

Exemplos:

No lanche, a Ma comeu uma vez e foi repetir, mas da segunda vez ela colocou muita comida no prato. Então, a menina perguntou para a professora se podia jogar fora, e ela respondeu que não, que era pra comer tudo! E disse:
-“Ninguém mandou lotar o prato! E se não comer tudo não vai brincar depois!” (DC, 21/06/12).

No lanche, algumas crianças queriam jogar a comida fora, mas a professora não deixou, e disse:

-“Ninguém mandou vocês colocarem muita comida, agora vão ter que comer tudo!” (DC, 03/10/12).

Na hora do lanche, as professoras comem junto com as crianças, e ficam sentadas conversando. Contudo, se as crianças começam a falar mais alto ou a levantar do lugar, as professoras chamam a atenção delas dizendo que não é hora de conversar. Percebemos, assim, o controle por parte das professoras, que procuram manter a ordem e a disciplina a todo o momento. A seguir, trazemos um episódio que ocorreu no dia da festa dos aniversariantes:

Hoje teve a festa em comemoração aos aniversariantes do mês, por isso as crianças foram para o lanche mais cedo, por volta de 09:00 horas. Em dia de festa, todas as salas tomam lanche ao mesmo tempo.

Logo que chegamos no refeitório, as crianças estavam bastante agitadas, falando e gritando muito alto. Então, a professora C disse para eles que quem não se comportasse, não ficasse quieto, não ia comer bolo! (DC, 30/08/12).

4.7) PARQUE

Como já foi dito anteriormente, o parque é um espaço bem pequeno, como se fosse um corredor estreito, com areia e alguns brinquedos como: balança, escorregador e uma casinha de madeira. Cada turma tinha um horário reservado na semana para utilizar o parque, porém, no período em que realizamos as observações, a professora levou a turma toda apenas uma vez a esse espaço. Mas apesar de ser pouco utilizado, o parque era usado como “prêmio” para que as crianças se comportassem. Algumas vezes, a professora deixou apenas algumas crianças irem sozinhas para o parque, como “recompensa” por terem ficado quietos. Destacamos dois exemplos que mostram esse fato:

Enquanto algumas crianças brincavam, outras faziam atividade. Antes do lanche, a professora falou para as crianças guardarem os brinquedos, e disse que quem se comportasse iria ao parque depois. Assim, quando alguma criança a desobedecia, ela perguntava:

-“Você não vai querer ir no parque?”.

Após o lanche, a professora falou para as crianças continuarem a atividade, e deixou apenas alguns irem sozinhos ao parque, e comentou:

-“Só vão os bonzinhos!” (DC, 11/09/12).

Após o lanche, novamente, a professora deixou apenas algumas crianças irem sozinhas para o parque (as mesmas que foram no dia anterior). Enquanto isso, ela colou um vídeo para as crianças que ficaram na sala, e continuou fazendo a atividade (DC, 12/09/12).

A partir dos episódios relatados, podemos perceber que há uma diferenciação entre as crianças, pois somente alguns, aqueles que eram “bonzinhos”, tiveram o privilégio de ir ao parque, enquanto que os outros, que não tiveram o comportamento esperado pela professora, tiveram que ficar na sala. Com isso, observamos também, que o parque, e o brincar de um modo geral, não é valorizado como um momento de aprendizagem, mas é visto como um passatempo, como diversão. Por isso, é usado como recompensa àqueles que têm um comportamento considerado como positivo.

A seguir, relatamos o episódio em que presenciamos a ida da turma toda ao parque:

Após o lanche, ao entrar na sala, a professora ficou um tempo pensando, e acabou decidindo ir para o parque, pois disse que fazia mais de um mês que não ia. Pediu para as crianças pegarem uma caixa com baldes e pasinhas. Chegando lá, a professora não deixou as crianças brincarem no balanço, no escorregador e nem na casinha, pois disse que tinha medo deles se machucarem. Ela falou para as crianças ficarem sentadas, brincando na areia, e elas obedeceram. Então a professora comentou comigo:

-“As minhas crianças não são lindas?!” (DC, 29/06/12).

Analisando esta última frase dita pela professora, percebemos que as crianças foram elogiadas por terem tido um comportamento que era o esperado, considerado positivo, ou seja, obedeceram as recomendações feitas por ela. Contudo, apesar das exigências da professora para que as crianças não utilizassem os brinquedos, notamos que esse é o espaço em que elas têm mais liberdade, pois podem brincar livremente, sem a intervenção da professora. Este é o momento também em que há uma maior interação entre as crianças, pois é onde elas têm a oportunidade de brincar todas juntas, ao mesmo tempo, já que na sala as

atividades são individuais, e nos outros momentos de brincadeira, a professora costuma separar meninos e meninas. Mas infelizmente, esse é um espaço muito pouco aproveitado.

4.8) SAÍDA

Por volta das 10h30min a professora para o que está fazendo, e pede que as crianças guardem os brinquedos ou os materiais que estão usando para a atividade. Depois de organizar a sala, a professora vai chamando as crianças para pegar os cadernos de recado e guardar na mochila. E então, ficam aguardando a chegada dos familiares ou dos perueiros, que vão até as salas buscar as crianças. Os perueiros são os primeiros a entrar, eles começam a chegar em torno das 10h45min. Logo depois, o portão é aberto aos pais e/ou responsáveis.

Sempre que havia algum recado ou comentário a ser feito sobre a criança, a professora aproveitava esse momento para conversar com os pais ou responsáveis na porta. Caso a criança fosse embora de perua, a professora escrevia um bilhete no caderno de recado. Observamos que a professora tinha um bom relacionamento com os pais ou familiares das crianças, pois costumava conversar e brincar com todos, principalmente com as mães, e procurava chamá-las pelo nome. Quando estas vinham procurá-la por algum motivo, ela tratava-as com atenção e respeito.

Nessa hora, a professora também pedia que as crianças ficassem sentadas nas mesinhas, em silêncio, sem fazer nenhuma atividade. E quando alguns começavam a andar pela sala ou a falar um pouco mais alto, ela logo mandava sentar e dizia para ficarem quietos esperando os pais ou a perua. O horário da professora é até as 11:00 horas, bem como o prazo máximo para a saída das crianças, porém, alguns pais costumavam atrasar, e havia um perueiro que, em alguns dias, chegava um pouco mais tarde. Quando isso acontecia, a professora pedia que as crianças que tinham ficado pegassem as mochilas e as deixava com o guarda, no portão de entrada da EMEI, para que ela pudesse ir embora. Havia uma monitora

readaptada que trabalhava no período da tarde que, algumas vezes, também ficava com essas crianças no portão.

4.9) COMO A AVALIAÇÃO ACONTECE

Até agora, neste capítulo, fizemos uma descrição da rotina do Agrupamento IIID, com o objetivo de mostrar como o trabalho pedagógico era organizado e como se dava a construção do conhecimento, lembrando que nesse processo a avaliação também estava presente. Nos diferentes episódios relatados, podemos perceber que a avaliação está totalmente relacionada ao processo de construção do conhecimento, ficando difícil separá-los.

Aprofundaremos, a partir de então, a discussão sobre avaliação, já que este é o tema central desse trabalho. Assim, por ser um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, a avaliação passará a ser analisada nesse contexto mais amplo.

Acompanhando o dia-a-dia no Agrupamento IID, verificamos que o trabalho estava centralizado na professora, era ela quem decidia o que ia acontecer, o que podia e o que não podia ser feito. Observamos que a ordem era uma exigência na sala, pois era cobrada a todo o momento. O controle também era muito forte, já que a professora queria que as crianças fizessem as atividades em silêncio, sem brincar e sem levantar do lugar. Contudo, em alguns momentos, as crianças acabavam fugindo à regra estabelecida. Porém, logo eram censuradas: a professora C chamava a atenção, fazia ameaças e mudava algumas crianças de lugar para evitar o barulho.

A postura da professora revela uma determinada concepção de educação, que acredita que, para a criança aprender, ela tem que ficar em silêncio, pois se conversar, trocar ideias, ela não estará prestando atenção no trabalho e, portanto, não estará aprendendo, como se só no silêncio houvesse aprendizagem. Segundo GODOI (2000):

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 (p.94).

A avaliação pode aparecer de duas maneiras na escola, conforme já mencionamos no capítulo inicial, que trouxe a discussão teórica. Segundo GODOI (2004), são elas:

[...] 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 a 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 (p.13).

Observando o trabalho no Agrupamento III D, vimos que essas duas formas de avaliação também estão presentes na Educação infantil, o que mostra uma antecipação dos modelos de avaliação escolar do Ensino Fundamental para essa etapa da educação.

Em relação à avaliação informal, analisando a prática da professora C, verificamos que no momento em que ela fazia uma observação sobre o trabalho da criança, acabava emitindo um juízo de valor. Ao dizer, bonito, feio, bom, lindo, horroroso, a professora estava fazendo uma avaliação, positiva ou negativa, dependendo do caso, do trabalho da criança. Apesar de não usar símbolos ou notas que pudessem diferenciar e classificar os trabalhos, em sua fala, ela acabava comparando-os.

Assim, pelo fato dessa prática não se caracterizar como uma avaliação formal, não significa que não se esteja avaliando. Além disso, a avaliação informal, muitas vezes, pode ser igual ou até mesmo mais dura para a criança que a própria avaliação formal. No entanto, o fato de não existir a legitimação de uma avaliação formal que aprove ou reprove a criança na Educação Infantil já é algo bom.

A avaliação disciplinar e do comportamento também estava bastante presente no cotidiano da sala observada, e aparecia de forma mais forte e frequente, visando o controle.

Para tentar manter a ordem e o silêncio na sala, a professora chamava a atenção das crianças que conversavam e brincavam, ou seja, que não se comportavam como ela desejava. Para manter o controle da situação, a professora utilizava recompensas e punições como recursos, por meio de ameaças. O alvo era sempre o parque ou a brincadeira.

Percebemos, assim, que esses dois momentos eram usados de duas formas diferentes pela professora. Ora serviam como recompensa, ora como castigo. Ou seja, se a criança se comportasse iria ao parque ou brincar (recebia a recompensa), se não se comportasse, ficaria sentada olhando os amigos brincarem, tanto na sala como no parque (castigo). Na maioria das vezes, a professora cumpria as ameaças prometidas.

E ainda, como mostramos em vários episódios relatados, mesmo no momento da brincadeira, as crianças não tinham liberdade e espaço para conversarem e brincarem à vontade. A professora estava sempre controlando e intervindo na brincadeira das crianças, elas não podiam conversar e nem sair do lugar, pois a todo o momento ela dizia para eles sentarem e não fazerem barulho.

Quanto à avaliação dos valores e atitudes, notamos que ela está relacionada com a avaliação disciplinar, pois de acordo com o comportamento da criança, a professora emitia um juízo de valor. A seguir, destacamos um episódio em que isso fica claro:

O Ni pediu para ir ao banheiro fazer “cocô”. A professora deixou, mas falou para mim:
-“Isso é conversa, esse menino é mentiroso!”
O menino foi e voltou logo. Então a professora comentou na frente dele:
-“Não falei que esse menino é mentiroso!” – E disse a ele:
-“Senta lá e fica quieto, você não vai sair mais!” (DC, 25/06/12).

Acreditamos que essa atitude da professora se deve ao fato de ela considerar esse menino como “bagunceiro”, pois ela está sempre chamando a sua atenção, e deixando-o sentado sem brincar. Da mesma forma, no episódio em que relatamos o sumiço dos celulares, quando a professora diz para a menina “*Você que costuma levar as coisas pra casa*”, ela deve

ter se baseado em algo que aconteceu anteriormente, e acabou criando um juízo de valor negativo sobre a menina.

Tudo isso acaba sendo incorporado pela criança, formando uma conduta e uma postura nesse indivíduo, que não é neutra, mas carregada de valores sociais. Assim, o espaço educativo também transmite normas e valores, enfim, forma os indivíduos para viverem na sociedade. Afinal, “*a Educação Infantil, por fazer parte da sociedade, reproduz o que se espera dela*” (GOBATO, 2005, p.33).

Outro tipo de avaliação, a formal, apesar de não aparecer na forma de notas e conceitos, se faz presente na instituição pesquisada através dos dossiês das crianças, que são as atividades desenvolvidas pelas crianças durante o ano, no papel, e que ficam guardadas em pastas, que são mostradas aos responsáveis nas reuniões de pais, e dos relatórios dos saberes das crianças, que são pareceres descritivos sobre o desenvolvimento da criança em suas diferentes linguagens, e que também são apresentados nas reuniões de pais. A utilização desses dois recursos não deixa de ser uma maneira mais formal de avaliar a produção e o desenvolvimento das crianças pequenas.

Acreditamos que seja positiva a avaliação feita através dos dossiês das crianças, pois leva em conta tudo o que elas produziram ao longo do ano, revelando, pelo menos em partes, como se deu a construção do conhecimento. Contudo, como já mostramos anteriormente, havia uma preocupação muito grande por parte da professora para que as atividades ficassem “bonitas”, pois seriam mostradas aos pais. Dessa forma, valorizou-se mais a estética, a forma, exigindo-se da criança um certo “padrão” de produção, em detrimento do conteúdo e da própria criação. Além disso, só foram consideradas as atividades realizadas em papel, enquanto o lúdico não foi registrado, deixando de lado os processos de socialização e invenção da criança, tão importantes ao desenvolvimento nessa faixa etária.

Em relação ao relatório dos saberes da criança, até o ano passado, ele era “livre” (anexo 7.1), um quadro em branco onde a professora descrevia o desenvolvimento da criança, levando em consideração os seguintes indicadores de avaliação: Linguagem artística, Linguagem matemática, Linguagem oral e escrita, Práticas de escrita, Linguagem corporal e Formação pessoal e social. A partir deste ano, por solicitação das professoras da EMEI, o quadro foi dividido em quatro tópicos (anexo 7.2), que devem ser descritos em relação à criança avaliada. São eles: Linguagem matemática, Linguagem oral e escrita, Linguagem corporal, e Relações/brincadeiras. Porém, os indicadores de avaliação da criança continuaram os mesmos do ano anterior, apenas foram subdivididos em dois blocos: Conceitos/Linguagens e Relações/brincadeiras.

Contudo, apesar de a mudança ter sido solicitada pelas próprias professoras, ouvimos diversas vezes, durante o período em que estávamos realizando as observações nessa EMEI, as professoras reclamando desse novo modelo de relatório, dizendo que não gostaram dessa divisão por áreas de saber, e que queriam voltar para o modelo anterior, que era mais fácil de ser preenchido, segundo elas.

Percebemos, ao participar de uma reunião de pais, que os relatórios eram elaborados de forma padronizada, abordando os mesmos aspectos para todas as crianças, e a descrição era bem superficial, não havendo uma análise mais reflexiva sobre o desenvolvimento de cada criança. HOFFMANN (2000) ao fazer uma análise crítica sobre os pareceres descritivos, diz que estes “*podem apresentar uma perigosa superficialidade no relato do desenvolvimento das crianças*” (p. 58). A autora ressalta que, em sua elaboração, muitos pareceres limitam-se a apontar atitudes das crianças, fazendo julgamentos de valor sobre estas, e/ou então, abordam os mesmos aspectos para referir-se sobre todas as crianças de uma mesma turma, em uma mesma sequência, e ainda fazem uma comparação entre as atitudes relatadas.

Os pareceres, muitas vezes, de acordo com a mesma autora citada acima, seguem a rotina do professor, que dá o seu “parecer” sobre o comportamento das crianças nas atividades desenvolvidas e nas diversas situações cotidianas. Assim, elas são julgadas a partir de uma visão disciplinadora, que busca um modelo ideal de criança: “obediente, atenta, organizada, caridosa”, dando origem às comparações entre elas. Esse tipo de avaliação acaba resultando, dessa forma, em uma análise artificial do desenvolvimento infantil, que nega a identidade da criança que está sendo avaliada, bem como a do professor que a acompanhou. Sobre isso, HOFFMANN (2000) ressalta que, ao contrário do que vimos em nossas observações: “*Os registros de avaliação deverão resguardar a singularidade da história de cada criança e do acompanhamento dessa história construída a partir de suas vivências no grupo*” (p. 32).

Avaliar o desenvolvimento infantil é algo complexo e, portanto, exige registros descritivos e reflexivos que ultrapassam o simples preenchimento de formulários padronizados. Ao elaborar o relatório de acompanhamento da criança, o educador passa a assumir um compromisso com ela, estando aberto para colaborar com a própria criança, assim como com os pais e os demais educadores no processo avaliativo (HOFFMANN, 2000).

Percebemos, então, que os relatórios têm como objetivo maior “dar uma satisfação” aos pais, supervisores e à equipe gestora sobre as atividades desenvolvidas com as crianças, tornando-se uma tarefa de registro que é cumprida “burocraticamente”. Porém, HOFFMANN (2000) afirma que:

Relatórios de avaliação não podem reduzir seu significado ao cumprimento de uma função burocrática das instituições, e nem mesmo a satisfazer os pais em sua necessidade de conhecer ou controlar o trabalho que a instituição realiza com seus filhos. Os relatórios de avaliação alcançam o seu significado primeiro à medida em que ultrapassam a função burocrática, para expressar com objetividade e riqueza o processo vivido por alunos e professores no processo educativo. O que lhe dá fundamento é o cotidiano da criança acompanhado pelo professor através de anotações de suas descobertas, de suas falas, de conquistas que venha fazendo nas diferentes áreas do desenvolvimento (p. 66-67).

A avaliação, portanto, deve ter como objetivo acompanhar o desenvolvimento das crianças e dar subsídios para planejamentos futuros. Para isso, é preciso um olhar atento sobre toda a ação pedagógica, buscando sempre o progresso das crianças. Segundo BHERING e FÜLLGRAF (2012):

Essa perspectiva de avaliação se desenha a partir do importante papel de fornecer subsídios para que professoras e professores conheçam melhor as crianças com quem trabalham, possibilitando o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças vivido na Educação Infantil, e o compartilhem sempre com os pais e/ou responsáveis por elas (p. 172).

Contudo, só podemos considerar que estamos avaliando as crianças da forma correta, quando selecionamos criteriosamente os aspectos que serão avaliados, observando se as estratégias que estão sendo utilizadas nos permitem enxergar os avanços, analisar as intervenções feitas e identificar o que ainda é preciso para impulsionar o desenvolvimento das crianças. Para isso, os professores deverão utilizar-se de procedimentos para registro e acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das ações e das crianças (BRASIL, 2009a).

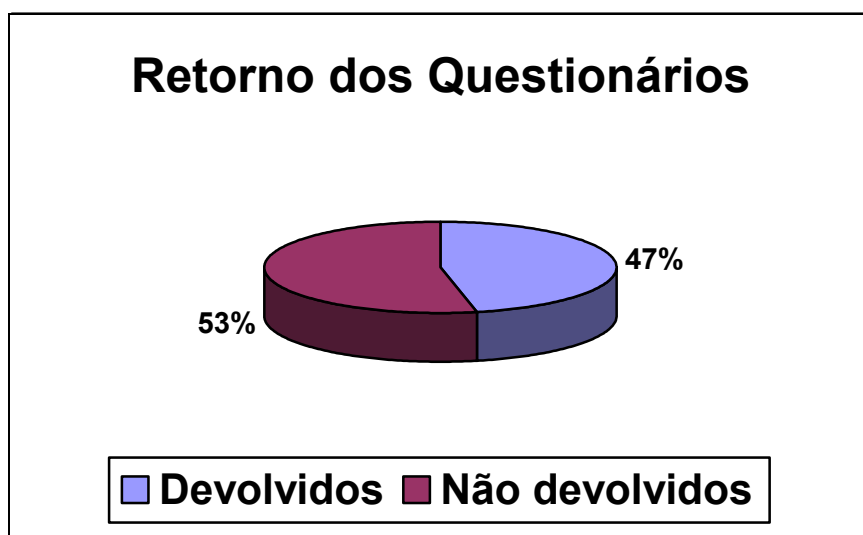
Além disso, as indicações que constam do Artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil mostram que os processos avaliativos estão intimamente ligados aos processos de planejamento das ações educativas que acontecem no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Dessa forma, a avaliação deve ser formativa, ou seja, deve acontecer ao longo do processo educativo, buscando aperfeiçoá-lo, não devendo ser usado para rotular, enquadrar, emitir juízo, comparar, quantificar, julgar ou prestar contas para alguém, e muito menos somente para constatar problemas.

“Ao contrário, a avaliação deve subsidiar melhoras tanto no planejamento quanto na execução do processo, nas relações entre e com as crianças e,

principalmente, no ambiente que deve ser fomentador de aprendizagens significativas” (BHERING e FÜLLGRAF, 2012, p. 173).

4.10) EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Enviamos um questionário (anexo 7.3) aos pais das crianças da sala em que realizamos as observações, contendo três perguntas, com o objetivo de compreender quais são as expectativas das famílias em relação à etapa da educação em que seus filhos se encontram, ou seja, a Educação Infantil. Dos quinze questionários enviados, somente sete retornaram respondidos, o que representa apenas 47% do total, menos da metade do que foi entregue.

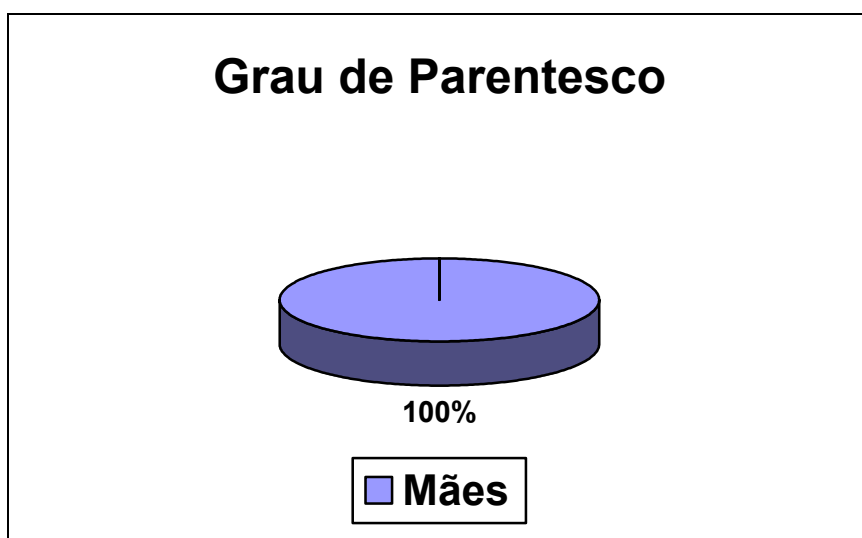


Como podemos ver, o retorno dos pais não foi muito expressivo. Atribuímos a isso o fato de a maioria dos pais ou responsáveis pelas crianças trabalharem, o que dificulta o preenchimento do questionário, pela falta de tempo. Contudo, acreditamos que eles tiveram um prazo razoável para entregar as questões respondidas (em torno de duas semanas). Além disso, a própria professora C, na entrevista (anexo 7.4) que realizamos com ela, quando perguntamos se os pais das crianças têm participação na EMEI, ela respondeu que, infelizmente, há pouca participação. Mas, de qualquer forma, podemos dizer que os dados

coletados foram suficientes para compreender um pouco o que os pais pensam e esperam da Educação Infantil.

Após ter recebido os questionários respondidos, fizemos a leitura e a sistematização dos dados, procurando agrupar as respostas mais próximas. Assim, com base nas respostas às questões, fizemos a seguinte análise:

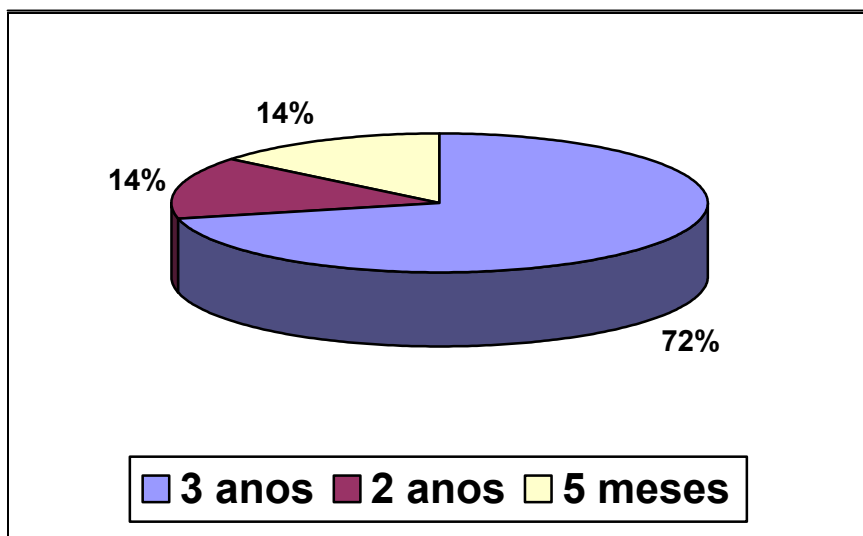
- Grau de Parentesco:



Para que pudéssemos ter conhecimento de quem respondeu o questionário, perguntamos, inicialmente, qual o grau de parentesco desta pessoa com a criança. E como podemos constatar no gráfico acima, dentre as pessoas que responderam o questionário, todos foram respondidos pelas mães das crianças.

A seguir, apresentamos as perguntas enviadas aos pais juntamente com a análise das respostas recebidas:

1) Desde que idade seu filho frequenta uma instituição de Educação Infantil?



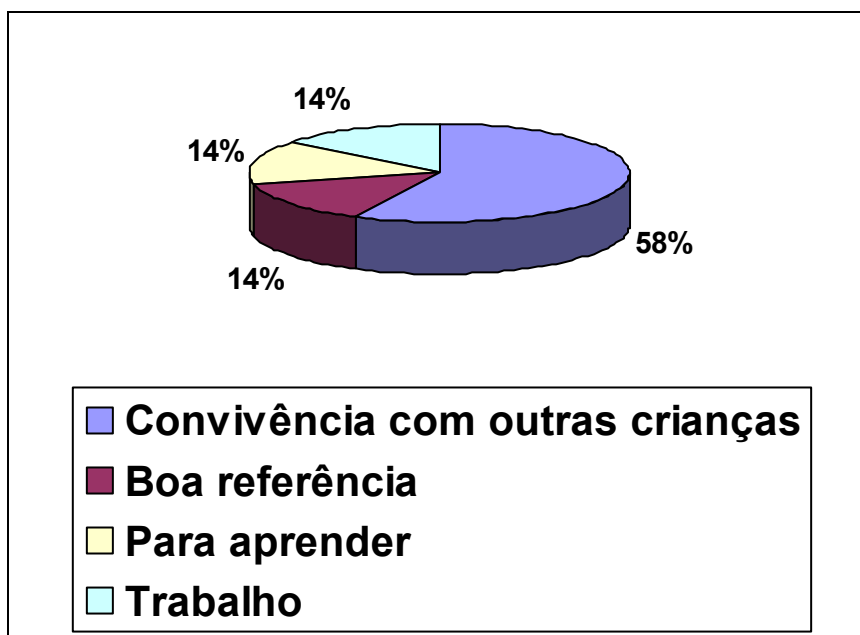
Analisando o gráfico acima, vemos que a maioria das crianças ingressou na educação infantil a partir dos 3 anos, que é a idade mínima para entrar no Agrupamento III, o que mostra que, provavelmente, eles não frequentaram outra instituição antes de ir para essa EMEI. Apenas uma criança começou com 2 anos e outra com 5 meses de idade, o que nos leva a concluir que somente estas duas crianças, dentre aquelas cujas mães responderam o questionário, frequentaram a creche antes de ingressar na EMEI. Isso revela que a maioria das crianças tinham quem cuidasse delas até completarem os 3 anos.

2) Por qual motivo você colocou seu filho nessa instituição?

O gráfico abaixo mostra que, dentre os motivos que levaram os pais a colocar seus filhos nessa instituição, o principal foi a convivência com outras crianças. Uma das mães comentou que a filha ficava muito sozinha em casa, pois não tinha outras crianças para brincar. Outra mãe, respondeu que, a interação com outras crianças ensinaria a filha dela a repartir.

Os outros motivos citados pelos pais: boas referências da instituição, para aprender e por motivo de trabalho, apareceram apenas uma vez cada um. A mãe que citou a questão da

boa referência disse que ouviu “falar bem da escola”. Além disso, apesar de o “aprender” não ter sido especificado e aparecer uma única vez, percebemos que a preocupação com o aprendizado da criança está presente e é levada em conta na escolha da instituição de Educação Infantil.



3) O que você espera que ele vivencie nessa etapa da educação (Agrupamento III)?

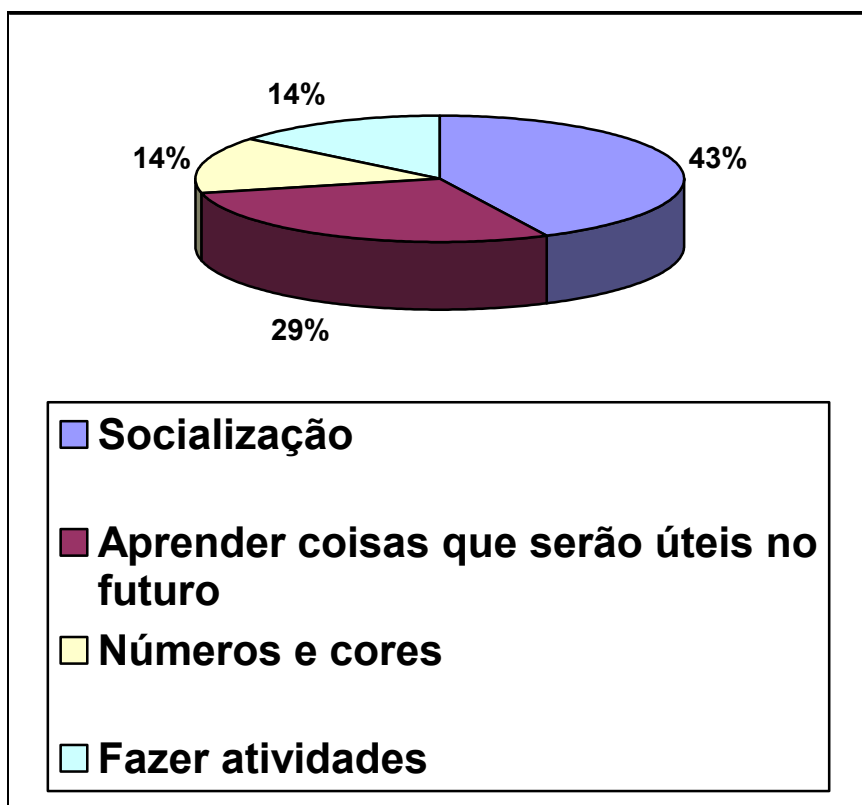
Dentre as preocupações dos pais em relação ao que seus filhos irão vivenciar no Agrupamento III, houve várias respostas diferentes, as quais agrupamos em quatro blocos: aprender coisas que serão úteis no futuro, aprender números e cores, fazer atividades e a socialização das crianças com outras crianças da sua idade e com os adultos.

Observando o gráfico abaixo, verificamos que a maior parte dos pais respondeu que se preocupa com a socialização dos seus filhos com outras pessoas. Isso nos leva a acreditar que estes pais são conscientes de que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas um lugar para a socialização e o desenvolvimento da criança.

Dentre as respostas que se enquadraram no grupo que se preocupa com a socialização das crianças, destacamos a fala de uma mãe, que diz o seguinte:

“Quero que minha filha aproveite bem a infância. ‘Criança tem que ser criança’”.

Essa fala revela a consciência da mãe de que a criança deve viver e aproveitar cada fase da sua vida, sem ultrapassá-las por qualquer motivo.



A segunda resposta que mais apareceu foi “aprender coisas que serão úteis no futuro”, o que revela uma concepção contrária a anterior, pois vê a infância como um “vir a ser”, e a educação da pequena infância como uma preparação para o futuro, para etapas posteriores, como se o que a criança vivencia agora na instituição de educação infantil não fosse importante para o presente, não contribuísse para o seu crescimento e desenvolvimento.

Por fim, os outros dois grupos de respostas: aprender números e cores e fazer atividades, foram citados apenas uma vez. Contudo, destacamos a resposta da mãe que disse que espera que sua filha aprenda a “fazer atividades na escola” (grifo nosso). Nessa resposta,

a mãe se refere à EMEI como escola, o que indica uma visão de que a instituição de Educação Infantil, assim como a escola regular, é um lugar para “fazer atividades”. Isso nos faz pensar que, da mesma forma que ela, muitos pais não fazem distinção entre as duas instituições.

Analisando a entrevista feita com a professora C, responsável pela turma observada, percebemos que as suas respostas estão bem próximas daquelas que recebemos dos pais. Quando perguntamos se ela acha importante que a criança frequente uma instituição de Educação Infantil e por que, ela respondeu que sim, pois acha que *“nessa fase a criança tem muito a desenvolver, principalmente em contato com outras crianças”*. Essa “troca”, segundo ela, *“é muito rica”*.

Perguntamos também à professora o que ela acha que a Educação Infantil deve proporcionar à criança, e quais as experiências que ela deve vivenciar no Agrupamento III. Suas respostas foram bem objetivas: *“Todas as situações/oportunidades em que ela possa desenvolver suas habilidades”*, referindo-se a primeira questão; e *“Aqueles que permitam o desenvolvimento de suas linguagens e autonomia”*, falando sobre a segunda pergunta. As respostas da professora revelam uma preocupação com o desenvolvimento dos aspectos “formais” na criança, enquanto o lúdico e a brincadeira não foram citados em momento algum da entrevista.

Quando questionada sobre as expectativas dos pais em relação ao trabalho do Agrupamento III, sua resposta foi ao encontro das respostas dadas por eles: *“Vejo uma preocupação maior por parte deles, no sentido de que seus filhos aprendam a compartilhar e a interagir com as outras crianças”*.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou explorar a questão da avaliação no contexto da Educação Infantil, com a preocupação de olhar de que forma esta se faz presente na organização do trabalho pedagógico de uma sala de Agrupamento III.

Os dados coletados na pesquisa revelam que há uma interação entre a ação pedagógica da professora e a concepção de organização da instituição, tendo a avaliação, nesse caso, um importante papel.

Percebemos que, mesmo quando a professora não tinha a intenção de controlar as crianças, sua ação estava limitada pela concepção de educação e de organização do espaço educativo em que atua.

Fazendo um contraponto entre as várias concepções de infância, de Educação Infantil e de avaliação presentes em nossa sociedade, que apresentamos no início deste trabalho, e a pesquisa em campo, verificamos que estas concepções também se fazem presentes nas Instituições de Educação Infantil, pelo menos na EMEI em que realizamos as observações, e se refletem na prática da professora e na maneira como ela organiza o trabalho com as crianças. Mas não poderia ser diferente, já que esta instituição faz parte da sociedade e, dessa forma, serve aos seus interesses.

Analisando ainda a trajetória da Educação Infantil na cidade de Campinas, e algumas políticas criadas para atender a demanda por vagas nessa etapa da educação, umas a nível municipal e outras a nível nacional, constatamos que, as mudanças que ocorreram no atendimento às crianças pequenas no município até chegar à forma como conhecemos hoje, não foram pensadas para melhorar a qualidade do atendimento, tampouco por preocupação em respeitar às especificidades da pequena infância, mas somente para solucionar um problema estrutural da Rede Pública Municipal de Campinas: a falta de vagas.

A partir disso, vemos que os interesses e as necessidades das crianças pequenas, na maioria das vezes, não são levados em consideração. Isso se confirma pelo que vimos em relação à Avaliação na Educação Infantil, tanto na bibliografia consultada, como na instituição pesquisada. A avaliação nesse momento da educação, pelo que pudemos ver, não está preocupada com o desenvolvimento das crianças e nem com o seu processo de socialização, pois não respeita as especificidades da pequena infância, mas se preocupa em discipliná-las e controlá-las, com o objetivo de preparar essas crianças para fases posteriores da educação.

Com isso, reduz-se o tempo da criança de vivenciar a sua infância, o lúdico. São cobradas certas atitudes dessas crianças que as impedem de viver naturalmente as coisas ao seu tempo. Muitas vezes as crianças queriam brincar mas não podiam, ou porque estavam fazendo atividade e “aquela não era hora de brincar”, ou porque não haviam se comportado como a professora esperava em determinado momento, e por isso não podiam brincar depois. Mas será que para a criança há um momento certo para brincar? Para que disciplinar as crianças desde cedo, se sabemos que no Ensino Fundamental elas terão pouco ou nenhum tempo para brincar, e passarão a ter responsabilidades de adultos?

Durante o período de observação na EMEI, presenciamos uma avaliação informal, subjetiva, que visava controlar o comportamento das crianças, preparando-as para viver e conviver na sociedade.

Acompanhando o trabalho realizado em uma sala de Agrupamento III, última etapa da Educação Infantil, verificamos através do planejamento e da prática observada, que havia uma valorização das atividades realizadas em papel, como forma de registro do que foi executado, em detrimento da brincadeira, do lúdico, do jogo, da fantasia, da experiência concreta na educação dessas crianças, aspectos tão importantes para o desenvolvimento dessa faixa etária.

Embora a avaliação não aconteça de maneira formal na Educação Infantil, por meio de provas e notas, não significa que ela não esteja presente na educação das crianças pequenas. Na instituição pesquisada, a avaliação ocorre através dos dossiês das atividades que as crianças desenvolvem ao longo do ano, e dos relatórios dos saberes, que são pareceres descritivos sobre o desenvolvimento das crianças em suas diferentes linguagens. Mas que, na verdade, acabam tornando-se relatos superficiais do comportamento das crianças no cotidiano, que não levam em conta o conhecimento construído por elas nas diversas situações do dia-a-dia.

Além disso, como já citamos, a avaliação de valores e atitudes é igualmente ou até mesmo mais forte e frequente nesse momento da educação. Ela acontece de maneira informal, e é utilizada pela professora para manter a ordem e o controle na sala, por meio 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. Dessa forma, a criança acaba sendo desrespeitada enquanto sujeito de direitos.

Queremos ressaltar que não somos contra a avaliação nesse momento da educação, o que não concordamos é com o uso que se faz dela, com o objetivo de controlar e classificar a criança. Acreditamos que avaliação pode ser positiva, desde que usada a favor da criança, procurando observá-la para conhecer seus interesses e necessidades, e sirva de orientação ao trabalho do professor, com vistas a aprimorá-lo constantemente.

Portanto, a avaliação na Educação Infantil deve ter outro sentido, que não aquele encontrado em nossa pesquisa. Segundo GODOI (2000):

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 (p. 157).

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, p. 89-96, 1998.
- ABREU, M^a Lúcia L. B. *Caminhos da Educação Infantil em Campinas: o desafio dos agrupamentos multietários*. Campinas, SP. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio da edição brasileira. In: BECCHI, Egle & BONDIOLI, Anna (Orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. vii-ix.
- BHERING, Eliana e FÜLLGRAF, Jodete. Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. (Orgs.). *Educação Infantil e Sociedade: Questões Contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 157-185.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Orgs.). Trad. Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. 9^a. Ed., Artmed, 1998, p. 13-37.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO BEM ESTAR SOCIAL. Centro Brasileiro para a infância e adolescência. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, 1990.

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. Lei n. 9394, D.O.U. de dez. de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volumes 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei Federal 11.114 de maio de 2005** – institui o Ensino Fundamental de 9 anos. Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Lei Federal 11.494 de junho de 2007** – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e altera a Lei 10.195 de 14 de fevereiro de 2001. D.O.U., 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009a, Seção 1, p. 14.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Comum das Escolas Municipais**, 1994.

CAMPINAS. **Currículo em Construção**, 1998. Versão Impressa.

CAMPINAS. Diário oficial do Município. Secretaria Municipal de Educação. **Comunicado nº 13/2005** de 19/11/2005.

CAMPINAS. Portaria SME nº 114/2010. **Regimento Escolar Comum das Unidades da Rede Municipal de Ensino de Campinas**. Diário oficial do Município, Campinas, 31 dez. 2010.

CERISARA, Ana B. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com base na Análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 19-49.

FARIA, Ana L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: 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. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996.

GOBATO, Loredana. **Buscando o sentido da avaliação na Pré-Escola**. Campinas. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.

GODOI, Elisandra G. **Educação Infantil: Avaliação Escolar Antecipada?** Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

- GODOI, Elisandra G. *Avaliação na Educação Infantil: Um encontro com a realidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- GUSMÃO, Neusa M. M. de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. *Pró-Posições*. Vol. 14, n. 1 (40), Janeiro/Abril, 2003, p. 197-213.
- HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, 1988, p. 57 - 60.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 51-65.
- MARCELINO, Nelson C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1997.
- NASCIMENTO, Maria E. P. Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Situação da educação básica no Brasil*. MEC/INEP, 1999, p. 45-68.
- NASCIMENTO, Maria E. P. Dos cuidados maternos à especificidade da infância: modelos de atendimento em educação infantil. *Revista Educação & Linguagem*. São Paulo, v.8, n. 12, 2005, p. 120-134.

- OLIVEIRA, Maria Cristina de. *A educação infantil pública de Campinas e a formação continuada de professores: de qual formação falamos?* Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC-Campinas, 2011.
- ROCHA, Ana Cláudia da. *As ações da Prefeitura Municipal de Campinas frente à demanda por vagas na educação infantil (2001-2008)*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2009.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo, n. 28, 1976, p. 1466-1471.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara (Orgs.). *Família em promessas contemporâneas: invasões culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995, p. 167-190.
- SIEBERT, Renate. O adulto frente a criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Orgs.). Trad. Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. 9ª. Ed., Artmed, 1998, p. 77-87.
- TEODORO, Michelle M. *Reconstrução histórica da educação infantil pública em Campinas (1940-1996)*. Campinas, SP. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. *Tia, me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, PUC, 1990.

7.2) RELATÓRIO DOS SABERES DA CRIANÇA (MODELO ATUAL)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA SUDOESTE
EMEI "JARDIM ENCANTADO"

RELATÓRIO DOS SABERES DA CRIANÇA

1º SEMESTRE/2012

Data de nascimento ___ / ___ / ___

Nome da criança: _____ Agrupamento _____

Linguagem matemática

Linguagem oral e escrita

Linguagem corporal

Relações / brincadeiras

Responsável pela criança

Professora

Orientadora Pedagógicas

Indicadores de avaliação da criança: **Conceitos. Linguagens** (Linguagem artística- Linguagem matemática – Linguagem oral e escrita-Práticas de escrita- Linguagem corpora- **Relações/ brincadeiras** (Formação pessoal e social).

7.3) MODELO DE QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS



Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Sou aluna do curso de Pedagogia da UNICAMP, e estou realizando uma pesquisa para compreender melhor a Educação Infantil, mas especificamente o Agrupamento III.

Para isso, gostaria de pedir a sua colaboração para responder as questões abaixo, de forma livre e com a sua opinião sobre o assunto, para que assim eu possa conhecer o que pensam as famílias em relação à educação dos seus filhos.

As suas informações serão muito importantes para a realização do meu trabalho! Portanto, desde já agradeço a sua colaboração e atenção!!!

Obrigada.

Qual o seu grau de parentesco com a criança (mãe, pai, avó, avô, irmão/a, etc)?

1. Desde que idade seu filho frequenta uma instituição de Educação Infantil (berçário, creche)?
2. Por qual motivo você colocou seu filho nessa EMEI?
3. O que você espera que ele vivencie/aprenda nessa fase da educação (Agrupamento III)?

7.4) ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- 1- Formação. Qual sua visão em relação a sua própria formação, ela contribuiu para sua atuação profissional?
- 2- Atualmente você frequenta cursos de formação? Quais? De que forma eles ajudam para o exercício da sua profissão?
- 3- Sua experiência profissional. Tempo de profissão.
- 4- Tempo de trabalho na EMEI e no Agrupamento III.
- 5- Por que você escolheu trabalhar na Educação Infantil?
- 6- Você acha que é importante para a criança frequentar instituições de Educação Infantil? Por quê?
- 7- O que você acha que a Educação Infantil deve proporcionar à criança?
- 8- E no Agrupamento III, quais experiências você acha que a criança deve vivenciar?
- 9- Como acontece o planejamento do seu trabalho? Com que frequência? Ele é individual ou coletivo?
- 10- O que você prioriza no trabalho com as crianças?
- 11- Qual a sua opinião em relação à avaliação? Você acha que ela deve estar presente na Educação Infantil? Como? Para quê?
- 12- Você avalia as crianças? Como? Com qual objetivo?
- 13- Os pais das crianças têm participação na EMEI? Eles interferem no seu trabalho? De que forma?
- 14- Na sua opinião, qual é a expectativa dos pais em relação ao trabalho do Agrupamento III?
- 15- Você acha que deve mudar alguma coisa no seu trabalho? O quê? E na escola?