

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**DANIELE LENHARO APPOLINÁRIO**

**PROVINHA BRASIL: REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS  
CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS – SP

2015

**DANIELE LENHARO APPOLINÁRIO**

**PROVINHA BRASIL: REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS  
CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa em Políticas Públicas em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Piccione Gomes Rios.

Grupo de Pesquisa: Gestão e Políticas Públicas em Educação

**PUC-CAMPINAS**

**2015**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.21  
A652p

**Appolinário, Daniele Lenharo.**

**Provinha Brasil: Repercussões nas práticas curriculares da  
educação infantil / Daniele Lenharo Appolinário. – Campinas:  
PUC-Campinas, 2015.**

161p.

Orientadora: Mônica Piccione Gomes Rios.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Cam-  
pinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Gradua-  
ção em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Políticas públicas. 3. Ensino elementar.  
4. Educação e Estado. I. Rios, Mônica Piccione Gomes. II. Pontifícia  
Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e  
Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t372.21

DANIELE LENHARO APPOLINARIO

PROVINHA BRASIL: REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

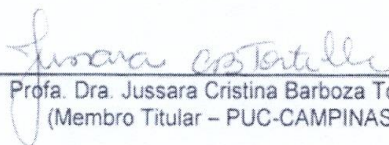
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2015



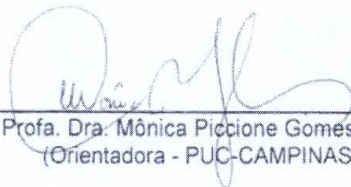
---

Profa. Dra. Ortenila Sopelsa  
(Membro Titular - UNOESC)



---

Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella  
(Membro Titular - PUC-CAMPINAS)



---

Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios  
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)

*Dedico essa pesquisa aos meus pais, Luzia e Dirceu, que sempre acreditaram em mim, grandes incentivadores dos meus estudos. Exemplos de amor incondicional e compreensão.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Mônica Piccione Gomes Rios, querida orientadora, incentivadora em todas as etapas desta dissertação. Agradeço de coração toda a dedicação, segurança que compartilhou na condução dessa pesquisa. Registro minha admiração pelo seu compromisso e paixão pela educação.

À professora Jussara Cristina Barboza Tortella pelas valiosas contribuições ao longo dessa pesquisa. Agradeço também de todo o coração pelo apoio e generosidade e por ter aceito o convite para participar da banca de qualificação e defesa desse trabalho. Admiro muito o compromisso e dedicação à complexa tarefa de educar. Tenho orgulho de ter sido sua aluna em 2000 no PROEPRE na UNICAMP e novamente no mestrado pude constatar que a doçura e gentileza são essenciais na prática pedagógica.

À professora Ortenila Sopolza pela leitura cuidadosa dessa pesquisa e valiosas contribuições e sugestões na qualificação.

Às professoras Maria Silvia Rocha, Heloísa Azevedo, Cristina Tassoni, Dora Megid que certamente provocaram várias indagações, reflexões e contribuíram na minha formação. Admiro a competência e o compromisso pela educação.

À rede municipal de educação de Campinas e Valinhos pelo acolhimento, em especial às professoras e equipe gestora que aceitaram participar da presente pesquisa. À Prefeitura Municipal de Valinhos que concedeu licença que tornou possível a realização desse trabalho.

Às crianças, pelas trocas e ensinamentos diários que contribuíram para que eu compreendesse melhor o problema de pesquisa e com eles aprendo todos os dias.

A todos os funcionários da Biblioteca do CCHSA, sempre solícitos.

Aos colegas da jornada no Mestrado, em especial às amigas Cíntia e Bruna - o apoio de vocês foi essencial.

A todos meus amigos e amigas de longa data que sempre me incentivaram e torceram por mim. Em especial a querida amiga e professora Luciana Vianna: acredite seu apoio e torcida foi fundamental nessa caminhada. Aprendo muito com você todos os dias, compartilhando momentos alegres e tristes, sua amizade significa muito.

## RESUMO

APPOLINÁRIO. Daniele Lenharo. **Provinha Brasil: Repercussões nas práticas curriculares da educação infantil. 2015. 160 f.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A presente pesquisa fundamenta-se na literatura sobre políticas públicas em avaliação, em específico, a Provinha Brasil, concepções de educação infantil e práticas curriculares da educação infantil na contemporaneidade. O objetivo foi analisar em que medida a Provinha Brasil repercute nas práticas curriculares da educação infantil, em dois municípios do interior de São Paulo, segundo a percepção de professores e gestores. A investigação baseou-se em uma abordagem qualitativa e para a produção do material empírico foram utilizados, como procedimentos metodológicos: a análise documental das propostas curriculares dos municípios de Campinas (SP) e Valinhos (SP) e dos projetos pedagógicos das pré-escolas pesquisadas; entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e professoras da educação infantil, após levantamento bibliográfico e revisão da literatura. O aporte teórico que balizou esta pesquisa teve como principais autores que se destacam no campo da avaliação educacional em uma perspectiva crítica, Almerindo Afonso, José Dias Sobrinho, Luiz Carlos de Freitas, Maria Teresa Esteban e Dirce Nei Freitas. No campo da educação infantil o aporte teórico está ancorado em autores como Ana Lucia Goulart de Faria e Tizuko Kishimoto que consideram as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura. A pesquisa permitiu constatar que o município de Valinhos apresenta repercussões tácitas de uma política de avaliação, no caso a Provinha Brasil, no contexto pedagógico da pré-escola baseado em uma concepção de criança como um “vir a ser” e em uma antecipação da escolarização do ensino fundamental com ênfase em atividades realizadas no papel centradas em letras e números com pouco tempo e espaço para o brincar. O município de Campinas apresenta uma concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, coerente com uma concepção de educação infantil que não visa a antecipação de práticas escolares presentes no ensino fundamental, como o treino de habilidades e conhecimentos escolares. Pretende-se, com esse estudo, contribuir para as reflexões sobre as atuais políticas públicas de avaliação e suas repercussões na educação infantil, primeira etapa da educação básica.

**Palavras-Chave:** educação infantil; políticas públicas de avaliação; Provinha Brasil.

## ABSTRACT

APPOLINÁRIO. Daniele Lenharo. **Provinha Brasil: possible impact on curriculum practices of early childhood education. 161 f.** Dissertation (Master of Education). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2015.

This research is based on the literature on public policies in evaluation, in particular, the Provinha Brasil, early childhood education concepts and curriculum practices of early childhood education nowadays. The objective was to analyze how Provinha Brasil reflected in the curriculum practices of early childhood education, in two cities of São Paulo, according to the perception of teachers and administrators. The research was based on a qualitative approach and for the production of the empirical data were used as instruments: the documental analysis of the curriculum proposals of the cities Campinas (SP) and Valinhos (SP) and of the educational projects of the researched schools; semi-structured interviews with the management team and teachers of early childhood education from both schools, in addition to a bibliographical survey and literature review. The theoretical framework that guided this research had as main authors that stand out in the educational evaluation field from a critical perspective: Almerindo Afonso, José Dias Sobrinho, Luiz Carlos de Freitas, Maria Teresa Esteban and Dirce Nei Freitas. In the field of early childhood education the theoretical framework is based on authors such as Ana Lucia Goulart de Faria and Tizuko Kishimoto that consider children as subjects of rights and producer of culture. The research allowed to establish the importance of child education as a space where the child as a subject of rights and culture producer can live the childhood. It implies in curricular practices that value the play. From this perspective the impact of Provinha Brasil in the curricular practices of early childhood education is a factor of literacy expediting. It reveals the schooling of the first stage of basic education. The research established that the city of Valinhos presents unrealized implications of an evaluation policy, in this case, Provinha Brasil, in the pedagogical context of the pre-school based on a conception of child as a "becoming" and an anticipation of schooling with activities focusing on letters and numbers with little time and space for play. Campinas shows a conception of child as a subject of rights and culture producer coherent with a conception of child education that does not aim anticipating school practices in the elementary school as skills training and school knowledges. This study contributes to the reflections on current evaluation public policy and its impact on children's education, the first stage of basic education.

**key-words:** *early childhood education; evaluation public policies; Provinha Brasil.*



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana de Campinas .....	34
Figura 2 – Avó com criança em uma tribo africana .....	46
Figura 3 – Crianças em um acampamento sem-terra às margens da rodovia PR-158. Paraná, 1996. ....	47

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações da CAPES – maio/2014.....	28
Quadro 2 – Levantamento de Periódicos no SciELO – novembro/2013.....	29
Quadro 3 – Organização Ciclada da Educação Básica da S.E de Valinhos.....	37
Quadro 4 – Perfil dos sujeitos pesquisados de Valinhos.....	100
Quadro 5 – Perfil dos sujeitos pesquisados de Campinas .....	121

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Matrículas Campinas 2013 .....	35
Tabela 2 – IDEB –Campinas (Brasil, MEC) .....	36
Tabela 3 – IDEB – Valinhos (Brasil, MEC).....	37

## **LISTA DE SIGLAS**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BIRD - Banco Internacional de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAP - Centro de Atendimento Pedagógico-Valinhos

CAPES - Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI - Centro de Educação Infantil de Campinas

CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional de Campinas

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EMEB- Escola Municipal de Educação Básica de Valinhos

FCC - Fundação Carlos Chagas

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Financeiro Internacional

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MARE- Ministério da Administração e Reforma do Estado

NAED- Núcleo de Ação Educacional Descentralizada de Campinas

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG- Organização Não Governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PP - Projeto Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SMEC - Secretaria Municipal de Educação de Campinas

SMEV - Secretaria Municipal de Educação de Valinhos

TDC- Trabalho Docente Coletivo de Campinas

TDI- Trabalho Docente Individual de Campinas

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
<b>CAPÍTULO I: Educação Infantil – Em busca de novos referenciais .....</b>	<b>40</b>
1.1. Concepção de Criança e Infância ao longo da história.....	43
1.2. Educação Infantil.....	51
1.3. Rousseau, Froebel e Dewey e a educação infantil.....	53
1.4. A educação infantil na contemporaneidade.....	61
1.5. Políticas Públicas da Educação Infantil na Contemporaneidade: Encontros e desencontros .....	75
<b>CAPÍTULO II: PROVINHA BRASIL : O QUE É; PARA QUE SERVE; PARA QUEM; UMA POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO EM PAUTA. ....</b>	<b>81</b>
2.1 A cultura avaliativa em foco nas avaliações externas .....	87
2.2 A Provinha Brasil em Pauta.....	90
<b>CAPÍTULO III: PROVINHA BRASIL: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>97</b>
3.1 Perfil dos sujeitos pesquisados .....	97
3.2 A percepção da equipe de gestão e das professoras do município de Valinhos.....	102
3.3 Município de Campinas.....	118
3.4 Perfil dos sujeitos pesquisados .....	118
3.5 A percepção da equipe de gestão e das professoras do município de Campinas .....	120
3.6 Convergências e divergências dos municípios pesquisados.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A: Roteiro da entrevista semiestruturada com a equipe gestora.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B: Roteiro da entrevista semiestruturada com as professoras.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica<sup>1</sup>, destina-se às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, sendo oferecida em creches (0 a 3 anos) e em pré-escolas (4 a 5 anos). Na contemporaneidade, diversos estudos com diferentes abordagens teóricas têm contribuído para se ampliar o olhar sobre a criança.

Ainda que a Educação Infantil no Brasil não seja diretamente alvo de políticas públicas de avaliação em larga escala, podemos refletir sobre qual o papel que vem se desenhando para esta etapa de educação, uma vez que a política de avaliação da educação básica tem sido apresentada como prioritária na definição das políticas educacionais, principalmente nas últimas décadas.

Nesse sentido, no prefácio da edição brasileira do livro de Becchi e Bondioli (2003, p.vii ), Freitas L. C. faz um alerta:

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.

Verificamos, no século XXI, que a Educação Infantil Pública também tem sido alvo das influências da lógica do mercado que busca aliar desempenho com sucesso escolar. Pautando-se, então, na concepção de criança como um “vir a ser”, um futuro cidadão, sujeito que será completo apenas no futuro, delega-se à Educação Infantil o papel exclusivo de preparar as crianças para o sucesso no ensino fundamental. Conforme Nascimento (2013, p. 154),

Parece interessante destacar que, com maior ou menor intensidade, a expectativa do futuro da criança, de sua representação como um vir-a-ser adulto, que permeia os diferentes campos que lidam com a infância. Se por um lado, essa perspectiva invisibiliza as crianças concretas, pois trabalha com

---

<sup>1</sup> De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), a educação básica está constituída pelas seguintes etapas: Educação Infantil (0 aos 5 anos); Ensino Fundamental (6 aos 14 anos); Ensino Médio (15 aos 17 anos). (BRASIL, 1996).

um modelo ideal de criança, por outro, provoca estudos sobre os percursos da infância à idade adulta, e a partir desses, proposições de intervenção.

Nessa perspectiva, este trabalho busca realizar uma análise sobre a Educação Infantil na contemporaneidade e estabelecer uma correlação dessa etapa de educação com as políticas públicas de avaliação da educação básica, de modo a problematizar e refletir sobre as possíveis implicações dessas políticas nas práticas curriculares da Educação Infantil.

Podemos notar no ensino fundamental várias implicações das avaliações em larga escala da educação básica. Autores como Freitas, D.N. (2013), Bauer (2013), Freitas (2012; 2013) e Esteban (2012; 2010; 2009), entre outros, discutem sobre as atuais políticas públicas de avaliação que, focadas no desempenho e nos resultados, muitas vezes, estabelecem a culpabilização dos profissionais da educação, principalmente os professores, pelos resultados educacionais, o que acaba por refletir nos currículos escolares ocasionando o chamado estreitamento curricular e em muitos casos os currículos transformam-se em preparação para as avaliações externas. Tais políticas, conseqüentemente, comprometem a almejada qualidade educacional, pois alia qualidade como uma questão de desempenhos em provas. Podemos observar que um Estado embasado em uma política reguladora que tem como objetivo aliar resultados positivos com qualidade da educação, assumindo o papel de controle por meio da cobrança de resultados via desempenho nas avaliações externas. (FREITAS, D.-2013).

No caso da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, conforme estabelece a LDB 9.394/96, e com os avanços proporcionados a partir da concepção de criança como sujeito de direitos, tal como estabelece a Constituição de 1988, temos na contemporaneidade vários desafios postos, dentre eles a efetivação das conquistas legais, já que, o Brasil apresenta desigualdades sociais e pouca efetivação de fato dos direitos.

Podemos constatar que a educação das crianças, nos espaços coletivos e públicos, vem passando por transformações, principalmente em relação a sua função, conforme aborda Faria (2005), tendo sido antes ligada a práticas que preconizavam um caráter meramente de cuidado, ou seja, um local para receber as crianças enquanto as mães estavam no trabalho. A partir da década de 1980, por influência das pesquisas acadêmicas que defendem a necessidade de não se haver a separação entre o educar e o cuidar e consideram a criança como sujeito de direitos, o conceito de creche e o de pré-escola passaram a implicar espaços educativos que possibilitem a construção de uma



infância que situa a criança no centro do processo e não como mero executor das atividades pensadas pelos adultos, vigorando, assim, uma concepção de criança capaz no hoje e não apenas como um “vir a ser” no futuro. (FARIA, 2002).

Desse modo, com o objetivo de compreender quem é esta criança, a Educação Infantil busca contribuições das diversas áreas do conhecimento como a sociologia, a filosofia, a psicologia, a pedagogia, em uma perspectiva interdisciplinar. As pesquisas voltam seu olhar para conhecer esta criança que está em um espaço educativo não doméstico, diferente da família, um espaço coletivo com os pares e adultos, e não podemos negar que este é um espaço que também pode contemplar a produção da cultura infantil.

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção de criança como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 29).

Em 1988, em um período considerado de redemocratização do país, a promulgação da Constituição Federal contribui de forma significativa ao admitir a criança como sujeito de direitos.

Portanto, em relação à legislação nacional, percebem-se avanços proporcionados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), que determina a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional, como a primeira etapa da educação básica, sendo, desse modo, a Educação Infantil um dever do Estado e direito da criança. Essas legislações são consideradas marcos, pois trazem a importância da Educação Infantil estar amparada em leis que a estabelecem como primeira etapa da educação básica e concebem a criança como sujeito de direitos.

Esses marcos são fundamentais, pois, ao longo de sua construção histórica no Brasil, a Educação Infantil sempre foi tratada como mero dever assistencial, até com um viés de caridade. A superação total dessa visão ainda requer estudos e pesquisas, definição e redefinição de políticas públicas e reorientação de práticas pedagógicas para que essa etapa da educação assumam o educar e o cuidar como indissociáveis, não apenas nos discursos, mas também nas práticas pedagógicas.

Em 2005, com a implantação da Lei n.º 11.114, as crianças de 6 anos passaram a frequentar o Ensino Fundamental, e com a Lei n.º 11.274, no ano de 2006, o Ensino Fundamental obrigatório passou a ter a duração de 9 anos. Essas últimas alterações na LDB sobre o Ensino Fundamental ainda propiciam debates no campo educacional, pois interferem diretamente no desenvolvimento das crianças. Um dos questionamentos salienta a atual falta de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com a implantação da Lei, percebemos por exemplo, a preocupação de professores do 1º ano sobre como deveriam agir com essas crianças que, acostumadas a “brincar” na pré-escola, teriam que ficar, agora, supostamente, sentadas para aprenderem os conteúdos escolares do 1º ano. Tal preocupação tem relevância quando se considera a importância dos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Como apontam Arelaro; Jacomini; Klein (2011, p. 48):

No atual contexto das políticas educacionais, é importante fazer as seguintes considerações sobre as crianças de 6 anos não serem mantidas nas escolas de educação infantil. A luta histórica pelo reconhecimento da criança como “ser de direitos” (CF/88; Faria, 2002; Campos, Rosemberg, Ferreira, 1992; Kishimoto, 2001) e a construção do direito à educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade parecem estar sendo desconsideradas com a nova organização do ensino fundamental.

Todavia, essas alterações na legislação educacional nacional, ocorridas entre o final do século XX e a atual década do século XXI, quanto à nova organização do ensino fundamental, e que envolvem a primeira etapa da educação básica, não refletem as pesquisas na área da Educação Infantil no que se refere à concepção de criança como um sujeito de direitos.

Faria (2002), Kishimoto (2002) e outros autores contribuem com estudos sobre o pensar uma Educação Infantil que considere as especificidades da infância, entre essas a importância do espaço educativo oferecer tempo e espaço para se vivenciar o lúdico, tão pouco valorizado pela escola do Ensino Fundamental, e também a importância de se possibilitar um trabalho educativo que privilegie as dimensões da formação humana, considerando os aspectos: cognitivo, afetivo, social, ético, estético e motor.

Vale ainda dizer que, nessa perspectiva, as crianças poderiam viver plenamente a infância num espaço público e coletivo, sendo capaz de múltiplas relações, portadora de história e produtora de cultura. (FARIA, 2002).

Contudo, ao contrário desses pressupostos, as avaliações em larga escala propostas pelo Governo Federal têm preconizado fortemente o enfoque cognitivo (matemática e português), o que representa um perigo de a prática pedagógica na Educação Infantil ficar restrita apenas a esse aspecto.

Nesses novos direcionamentos em relação à educação básica, no bojo das políticas públicas, temos a atual proposta do governo federal: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC<sup>2</sup>), lançado em 2012, com objetivo principal de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, o que implica, em princípio, os alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental.

Em virtude desse Programa, a partir de 2013, as crianças vêm realizando a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada para todos os alunos da rede pública, de forma censitária.

O Pacto consiste em um programa do Governo Federal, oferecido para todas as escolas públicas municipais e estaduais, mediante os seguintes compromissos:

- alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012).

Conforme se constata, de acordo com o PNAIC, as crianças de 8 anos passarão pela avaliação em larga escala, a chamada ANA, elaborada e coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas “Anísio Teixeira” (INEP), ao final do 3º ano. O objetivo dessa avaliação universal é verificar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo.

O Pacto justifica a avaliação afirmando que “esta é mais uma maneira de a rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.” (BRASIL, 2012).

Porém, críticas recentes na mídia têm pontuado que a ANA representa mais uma avaliação externa “desnecessária”, pois já temos a Provinha Brasil. Alavarse (2013) questiona o fato de as crianças não terem autonomia para participar de uma avaliação externa. Também, Gatti (2007, p. 1) realiza a seguinte crítica:

---

<sup>2</sup> Informações sobre o Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) disponíveis no site oficial: [www.pacto.mec.gov.br](http://www.pacto.mec.gov.br). Acesso em 8 de maio de 2014.

A questão a se analisar é: se as avaliações externas por si melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos no mundo. Não nos faltam avaliações, que se repetem e se superpõem, e não nos faltam dados sobre escolas, diretores, professores, alunos. Já dispúnhamos de avaliações desse tipo em meados dos anos 1970, estudos do ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana) de grande porte avaliando determinantes dos níveis de escolaridade escolar obtidos pelos alunos com diferentes características pessoais e sócio-econômicas.

Os alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental são submetidos à avaliação diagnóstica do nível de alfabetização, por meio da Provinha Brasil. Desse modo, o Brasil passa a contar com dois instrumentos que visam avaliar a alfabetização das crianças, integrando as atuais políticas públicas de avaliação.

A Provinha Brasil<sup>3</sup> foi implantada em 2008 configurando-se em uma avaliação em larga escala elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas-Anísio Teixeira (INEP) e distribuída pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Caracteriza-se como um exame nacional com o objetivo de monitorar a alfabetização nas escolas públicas brasileiras. O INEP classifica a Provinha Brasil como:

[...] uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. (BRASIL, 2013).

Tal como exposto, a Provinha Brasil, como avaliação da alfabetização das crianças, integra as políticas públicas que, nos últimos anos, vêm priorizando as avaliações em larga escala, principalmente relacionando avaliação de desempenho dos alunos, resultados positivos e qualidade da educação.

---

<sup>3</sup> Dados sobre a Provinha Brasil obtidos no site oficial: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Embora a Província Brasil não integre o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)<sup>4</sup>, está incluída nas ações governamentais que possuem como premissa básica contribuir com as ações para a melhoria da qualidade da educação, a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

Vale mencionar que o IDEB<sup>5</sup>, implantado em 2007 pelo Governo Federal, envolve os resultados da Prova Brasil entrada no desempenho dos alunos matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de português (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas) e o fluxo escolar (aprovação escolar), o que permitiu ao INEP, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), fixar a meta de IDEB nota 6,0 nacional até o ano de 2022, quando o Brasil completará 200 anos de independência. O IDEB é expresso numa escala de 0 a 10, sendo calculado por escola, por rede (municipal, estadual e federal) e para o país. Vale ressaltar que a nota 6,0 estabelecida como meta para 2022 é justificada pelo PDE<sup>6</sup> como uma “média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.” (BRASIL, 2013)

Como se observa, pelo exposto, temos uma política pública de educação que monitora resultados na área da alfabetização. Contudo, no caso específico da Província Brasil, um instrumento que avalia a alfabetização, por meio de um teste padronizado composto de 20 questões, é uma avaliação que suscita indagações sobre quais as contribuições reais na alfabetização das crianças das escolas públicas. Considerando que o exame foi implantado em 2008 e que continuamos com crianças com problemas efetivos na alfabetização, tal questionamento parece procedente, tanto que o próprio Governo Federal lança em 2013 um programa específico nacional, o PNAIC, como já explicitado, para tratar da alfabetização.

Dessa forma, cabe problematizarmos como enfrentar e oferecer uma melhor iniciação nas práticas de leitura e escrita das crianças, num processo que promova a aprendizagem e o acesso ao conhecimento para todos. Avalia-se a alfabetização dos

---

<sup>4</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica. O IDEB será calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” (BRASIL, 2014)

<sup>5</sup> Dados sobre o IDEB obtidos no site oficial: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

<sup>6</sup> “PDE – “ Plano de Desenvolvimento da Educação para a Educação Básica”

alunos, contudo, quais ações efetivas têm sido promovidas em prol da aprendizagem da leitura e escrita para todas as crianças?

Outro ponto a ser destacado refere-se ao fato de as políticas atuais de avaliação em larga escala praticamente deixarem de lado a autonomia das escolas e dos professores para contribuírem na elaboração das avaliações. Assim, enfatizam-se os resultados, as medidas, mas o que esses resultados numéricos indicam? Sordi (2012, p. 48) faz a seguinte declaração sobre a atual cultura da avaliação:

[...] uma cultura de avaliação que hoje está centrada exclusivamente em resultados, em produtos e que, portanto, enfraquece qualquer tipo de processo em que se queira construir qualidade a partir de uma visão que pertença à escola e que carregue sua matriz, construída a partir dos atores ali situados.

E como se situa a Educação Infantil no contexto nacional em tempo de avaliações em larga escala?

Analisando documentos e programas do Governo Federal referentes à Educação Infantil, podemos constatar que, entendida como primeira etapa da educação básica, devendo então ser trabalhada em uma perspectiva de articulação com o ensino fundamental, sem excluir as suas especificidades, entre elas considerar todas as dimensões da criança sem privilegiar apenas, por exemplo, o aspecto cognitivo, a Educação Infantil apresenta práticas pedagógicas variadas que refletem várias concepções de criança.

Nos discursos, principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), documento mandatário do Governo Federal, prioriza-se o direito de a criança poder viver as infâncias, o que envolve, entre outros aspectos, a necessidade de o trabalho pedagógico disponibilizar tempo e espaço para o lúdico. Nesses termos, tendo em vista as suas especificidades, a Educação Infantil não poderia se constituir em um espaço exclusivo de treino de habilidades para o sucesso no ensino fundamental. Cabe então a reflexão: qual o real papel da Educação Infantil na atualidade?

Temos, assim, neste início de século XXI, várias questões educacionais postas, como por exemplo, o atual Pacto Nacional (PNAIC) que estabelece a alfabetização até os 8 anos de idade e as implicações dessa proposta. Nessa direção, vale refletir sobre a configuração da Educação Infantil diante desse cenário de políticas de avaliação em larga escala, com destaque às direcionadas para a avaliação da alfabetização das

crianças. E como os profissionais da Educação Infantil compreendem os possíveis impactos dessas avaliações em suas práticas pedagógicas?

Convém destacar o fato de o estado do Rio de Janeiro já adotar políticas de avaliação em larga escala com crianças da educação infantil (creches e pré-escolas), assim, adotam-se avaliações classificatórias que levam à produção de “rankings” já na Educação Infantil. Com a aplicação do método avaliativo ASQ-3®<sup>7</sup> (Ages & Stages Questionnaires) para creches e pré-escolas tiveram início avaliações no Rio de Janeiro por meio da Secretaria Municipal de Educação do município, com o apoio da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE).

Em 2013, com a promulgação da Lei nº 12.796/ 2013 que altera a LDB 9.394/96, estabelece-se a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. A Educação Infantil passa a ser constituída em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas de frequência obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. Com essa alteração legal, tem-se a frequência e matrícula na creche (0 a 3 anos) como opção da família e dever do Estado e a pré-escola, por sua vez, com matrícula obrigatória. O prazo para se cumprir essa obrigatoriedade vai até o ano de 2016. A forma de organização da Educação infantil na etapa da pré-escola agora passa a ser obrigatória.

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, Lei nº 12.796 de 4/04/2013, p. 1).

Este cenário de mudanças e das atuais políticas públicas de avaliação, questões atuais inclusive com a promulgação da Lei nº 12.796/2013, instigou-me a investigar as possíveis repercussões da Provinha Brasil nas práticas curriculares da Educação Infantil de dois municípios do interior de São Paulo, nos quais atuo como professora.

Desse modo, definiu-se como problema de pesquisa: em que medida a Provinha Brasil repercute nas práticas curriculares da Educação Infantil dos municípios de Campinas (SP) e Valinhos (SP)?

---

<sup>7</sup> O método propicia a avaliação de crianças de dois meses a cinco anos e meio de idade, através de um instrumento criado, em 1997, nos Estados Unidos. No Rio de Janeiro, foi aplicado a 46 mil crianças de creches (de 0 a 3 anos), e agora será expandido às pré-escolas (4 e 5 anos). Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/> Acesso em: 8 jun. 2014.

Destarte, as perguntas que orientam a pesquisa são:

- 1) Quais são as concepções, na contemporaneidade, de Educação Infantil? Quais políticas públicas de Educação Infantil foram promovidas nas últimas três décadas?
- 2) Quais são as concepções de políticas públicas de avaliação na atualidade?
- 3) Quais os princípios norteadores de currículo e que concepção de criança integram as propostas curriculares da Educação Infantil dos municípios de Campinas (SP) e Valinhos (SP)?
- 4) Qual a percepção dos gestores escolares e dos professores das escolas pesquisadas sobre a relação entre a Provinha Brasil e a prática curricular da Educação Infantil?

Nesta pesquisa, o objetivo geral é: investigar em que medida a Provinha Brasil repercute nas práticas curriculares da Educação Infantil nos municípios de Campinas (SP) e Valinhos (SP), sob a percepção de professores e gestores.

São objetivos específicos: identificar as concepções, na contemporaneidade, de Educação Infantil e de políticas públicas de avaliação da Educação Básica; identificar os princípios norteadores e a concepção de criança presentes nas propostas curriculares e no projeto político pedagógico das escolas alvo da pesquisa dos municípios de Campinas (SP) e Valinhos (SP); analisar a percepção dos gestores escolares e dos professores das escolas pesquisadas sobre a relação entre a Provinha Brasil e as práticas curriculares da Educação Infantil.

A relevância deste estudo justifica-se pela atual configuração de um “Estado Avaliador” (AFONSO, 1999; DIAS SOBRINHO, 2002) com avaliações em larga escala presentes atualmente no ensino fundamental, que podem acarretar implicações nas propostas curriculares da Educação Infantil.

Partimos do pressuposto de que podemos constatar na Educação Infantil o apressamento da escolarização e alfabetização, tendo em vista, práticas pedagógicas atuais que vêm sendo moldadas a partir das provas propostas pelo Governo Federal, que visam resultados nos desempenhos, ignorando, desse modo, as especificidades da Educação Infantil, ou simplesmente tratando-a como espaço de preparo para o sucesso no ensino fundamental.

Não é demais lembrar que a Educação Infantil integra a educação básica e, obviamente, também faz parte do sistema educacional, existindo, portanto, uma relação, entre as diferentes etapas de educação de articulação e não de subordinação. Por isso, defendo a necessidade de que as especificidades da Educação Infantil sejam respeitadas.



O meu interesse pela Educação Infantil originou-se na graduação em Pedagogia, por meio dos estágios e leituras afins e com a realização do trabalho de conclusão de curso (TCC) que envolveu uma pesquisa sobre as manifestações imaginárias das crianças no contexto da educação infantil (APPOLINÁRIO, 2001). A motivação por essa temática origina-se de minha prática pedagógica como professora das redes municipais do interior do estado de São Paulo, ao longo de dez anos de exercício efetivo. A partir dessa experiência, tenho observado diferentes visões de Educação Infantil que perpassam os currículos e que orientam as práticas pedagógicas, refletindo concepções de criança e infância distintas. Entre essas diferentes visões destaco uma que valoriza o desenvolvimento integral da criança; e outra que acaba tendo como foco o desenvolvimento cognitivo com ênfase na antecipação da escolarização. Assim, considero-me uma professora-pesquisadora no sentido de atentar para a prática pedagógica que possui embates, conflitos diários, necessidades típicas do cotidiano pedagógico.

Outro aspecto que justifica este estudo refere-se à forma como o Governo Federal argumenta sobre a implantação da Provinha Brasil elaborada pelo INEP e aplicada pelo MEC, como proposta de avaliação diagnóstica da alfabetização com o objetivo de auxiliar os professores a reorientar as práticas pedagógicas se necessário, mas que não leva em consideração os atores envolvidos, no caso os professores e gestores no processo de elaboração da avaliação. Como já alertado por Freitas, D. (2013), temos uma divisão de tarefas entre os que planejam e os que executam as tarefas. No caso das avaliações externas, os professores, gestores, coordenadores são os que executam as tarefas.

Essa perspectiva de análise crítica das políticas públicas de avaliação e as possíveis repercussões na Educação Infantil têm sido pouco abordadas nos estudos acadêmicos, com pesquisas voltadas para o Ensino Fundamental.

Percebemos, que as pesquisas que procuram analisar a temática que envolve a Educação Infantil e a relação desta com as políticas de avaliação são inexistentes. Portanto, torna-se importante investir nestes estudos para melhor compreensão das repercussões das políticas públicas no cotidiano da educação infantil. Para isto, torna-se fundamental conceder voz aos sujeitos, no caso professores e gestores que vivenciam diariamente a complexa prática educativa.

A abordagem metodológica adotada nessa pesquisa foi a qualitativa. Zanten (2004, p. 270) aborda dois aspectos importantes da pesquisa qualitativa, a saber:

O primeiro aspecto trata do desenvolvimento do conhecimento, ou seja, cada vez mais encontramos sujeitos, atores sociais, que têm um nível de instrução mais elevado, que participam de uma sociedade na qual a margem da discussão do conhecimento por meio da escola certamente, mas também dos meios de comunicação, é grande. Podemos dizer de maneira sintética e citando alguns trabalhos recentes, que a sociedade tem se convertido em uma sociedade mais reflexiva, na qual os atores, alguns sujeitos em formação, como os alunos, adotam posturas mais críticas a seu próprio comportamento, mais reflexivas, em grande parte graças à discussão do conhecimento pela escola e por outros canais sociais. Este fator me parece muito importante, uma vez que grande parte dos estudos focaliza os discursos dos atores, e temos que levar a sério este discurso e suas evoluções internas. Outro aspecto que é, para mim, fundamental é o papel que tem, atualmente, o conhecimento científico como base de controle social, de poder e de avaliação de nossa sociedade [...] nas quais o conhecimento tem um papel central na reconstituição de posições de dominação.

A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural; constitui-se o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Nessa direção, segundo os autores, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos que são obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, valorizando o processo e a análise da percepção dos participantes.

Vale destacar que a abordagem qualitativa pressupõe um diálogo entre os sujeitos e os investigadores, sendo que estes não são abordados de forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico e em meio digital compilando estudos sobre a educação infantil; avaliação educacional e políticas públicas de avaliação na educação básica. Encontramos vasto material sobre Educação Infantil. Neste trabalho foram utilizados autores como: Ariès (1981), Faria (2005); Oliveira (2010); Rosemberg (2002); Kishimoto (2002; 2005); que compreendem a criança como sujeito de direitos e saberes, com direitos tais como: direito de brincar, de crescer e principalmente desenvolver-se e aprender num contexto de vivências

diversificadas, sem a escolarização antecipada. Sobre as políticas públicas de avaliação, o quadro teórico foi embasado em: Dias Sobrinho (2002); Freitas, L.C (2002; 2011; 2012; 2013); Freitas, D. (2013); Sousa (2003; 2005); Esteban (2003; 2009; 2010; 2012).

Segundo Ludke e André (1988), o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura são instrumentos importantes para a análise dos dados, pois possibilitam esclarecer os pontos em comuns e divergentes entre os estudos, além de evidenciar o que não foi estudado pela literatura sobre o tema. Triviños (1995) também realça a importância do referencial teórico para melhor compreensão e explicação da realidade pesquisada.

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram que enfrentar, o que se pode ainda investigar. (TRIVIÑOS, 1995, p. 100).

Em levantamento de pesquisa de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados 4 estudos sendo apenas uma tese. Quando utilizado os termos e expressões: Provinha Brasil e educação infantil, não constou nenhum material.

Constatamos com a busca no banco de teses da CAPES com o descritor Provinha Brasil; avaliação externa no período de 2009 até 2013, as seguintes teses e dissertações:

**Quadro 1-** Levantamento de Teses e Dissertações da CAPES – Maio/2014.

Autor	Título	Ano - Instituição
Marinilda Maia	Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores	2010 - UFMG
Cláudia Oliveira Pimenta	Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista	2010 - USP
Darlize Teixeira de Mello	Provinha Brasil (ou provinha de leitura): mais uma avaliação sob medida do processo de alfabetização e letramento inicial?	2012 - UFRGS
Maria Océlia Mota	Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização	2013 - UERJ

**Fonte:** Elaboração da autora com base no levantamento realizado.

No banco de periódicos do Scientific Libraly Eletronic On line (SciELO) com as palavras-chave: avaliação em larga escala; Provinha Brasil; Educação Infantil não encontramos resultados.

Com o descritor Provinha Brasil, até 2013, foram encontrados os seguintes artigos:

**Quadro 2 - Levantamento de Periódicos no SciELO – Novembro/2013.**

Autor	Título	Ano
Gontijo, Cláudia Maria Mendes	Avaliação da Alfabetização: Provinha Brasil	2012
Morais, Artur Gomes de	Políticas de Avaliação: discutindo a Provinha Brasil	2012
Freitag, Raquel MeisterKo; Almeida, AyaneNazarela Santos; Rosário, Mônica Maria Soares	Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais	2013
Cristofolini, Carla	Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural lingüística e cognitiva da leitura	2012
Rauen, Fábio José	Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil	2011
Campos, Maria Malta; Bhering, Eliana Bahia; Esposito, Yara; Gimenes, Nelson; Abuchaim, Beatriz; Valle, Raquel; Unbehaum, Sandra	A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no ensino fundamental	2011
Esteban, Maria Teresa	Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar	2012

**Fonte:** Elaboração da autora com base no levantamento realizado.

Conforme os quadros acima, verificamos que as pesquisas que procuram analisar a temática que envolve a Educação Infantil e a relação desta com as políticas de avaliação são inexistentes.

No segundo momento, seguiu-se com a análise documental. Ludke e André (1988) pontuam que a análise documental pode se constituir em uma valiosa técnica de

abordagem dos dados qualitativos, como complemento ou revelando outros aspectos do problema da pesquisa.

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1988, p. 38).

Foram analisados os documentos oficiais sobre a Provinha Brasil e as propostas pedagógicas dos municípios. O acesso aos documentos oficiais sobre a Provinha Brasil deu-se por meio de consulta *on line*, nos *links* da página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira - INEP com o objetivo de melhor compreender este instrumento de avaliação. Foram consultados os seguintes documentos: apresentação; histórico; objetivos; características; aplicação; legislação; sistema Provinha Brasil, além da consulta efetuada nos textos disponibilizados na própria página.

Foram alvo de análise documental, ainda, os projetos pedagógicos das escolas (PP), tendo sido necessário consultar estes documentos nas próprias escolas. A análise documental dos projetos pedagógicos<sup>8</sup> das escolas pesquisadas teve como objetivo principal compreender as concepções de criança que referenciam as práticas curriculares nestes espaços pedagógicos.

A análise documental incluiu, também, as propostas curriculares oficiais dos municípios de Campinas e Valinhos.

O município de Campinas adota como proposta pedagógica o documento: *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação*, desde 2013, com enfoque em uma perspectiva embasada na sociologia da infância com destaque para a Pedagogia das Infâncias.

No caso de Valinhos, o documento analisado foi o Plano de Ensino de Valinhos de 2010, baseado em uma concepção sociointeracionista, e que também utilizou os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) de 1998 na elaboração.

---

<sup>8</sup> O projetos pedagógicos (PP) de ambos os municípios são construídos pelas equipes pedagógicas (professoras e gestoras) que utilizam como recurso pesquisas de informações sócioeconômicas junto às famílias. No caso de Campinas, a cada dois anos os projetos podem passar por reformulações, sendo um documento completo que consta inclusive os planos anuais das professoras realizados após a construção dos saberes das turmas. Anualmente, em Campinas são feitos “adendos” com as informações referentes ao ano em curso que são homologados pelo respectivo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed).

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE ; ANDRÉ,1988, p. 38).

A análise documental realizada buscou compreender as concepções de criança e de currículo presentes de forma explícita e tácita; perceber como essas propostas podem contribuir para subsidiar as práticas curriculares; e verificar a existência de possíveis articulações entre as práticas pedagógicas e o instrumento de avaliação da alfabetização, Provinha Brasil.

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos de simples denúncias de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc, das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico. (TRIVIÑOS,1995, p. 162).

Posteriormente, realizamos a pesquisa de campo para a produção do material empírico, com a utilização das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas possibilitam, também, obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, diferentemente de uma entrevista totalmente aberta.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135):

Alguns autores colocam a questão de qual dos dois tipos de entrevista é o mais eficaz, o estruturado ou o não estruturado. Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.

Sendo assim, as entrevistas tiveram como principal objetivo verificar junto aos professores e gestores as possíveis repercussões da Provinha Brasil nas práticas curriculares da Educação Infantil, além de identificar as concepções de criança e de currículo dos professores e gestores. Conceder voz a esses sujeitos foi fundamental, considerando que vivenciam cotidianamente a complexa prática educativa.

Foram realizadas no total 9 entrevistas semiestruturadas: 3 com professoras e 6 com a equipe gestora de ambos os municípios. As entrevistas duraram em média 25 minutos cada. O agendamento das entrevistas deu-se conforme disponibilidade apresentada pelos sujeitos participantes da pesquisa.

No município de Campinas, as entrevistas semiestruturadas com as participantes foram realizadas em horários de reunião pedagógica no trabalho docente individual (TDI). Em Valinhos, foram realizadas no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) garantindo a preservação das identidades e a liberdade de expressão.

Já as entrevistas com as coordenadoras das propostas curriculares foram realizadas por meio de agendamento prévio, tendo sido realizadas nos locais destinados à formação de professores de ambos os municípios.

As entrevistas semiestruturadas foram áudio gravadas e, posteriormente, transcritas integralmente para garantir a fidedignidade das respostas. Em seguida, as respostas foram inseridas em quadros, acompanhadas das ideias centrais e da definição das categorias de análise.

O *lócus* de pesquisa foram duas unidades educacionais de Educação Infantil que atendam crianças de 4 e 5 anos, ou seja, crianças na pré-escola, sendo uma de cada município. Importante destacar que o município de Campinas trabalha com a divisão das turmas na educação infantil por agrupamento desde 2002. Assim, a turma de crianças do agrupamento III tem sido composta por crianças de 3 a 5 anos, ou seja, agrupamentos de crianças multietários.

Valinhos adota a divisão de turmas em níveis por faixa etária: Infantil I, para crianças de 4 anos e Infantil II, para crianças de 5 anos.

O critério para a escolha das escolas foi distinto. No caso de Campinas, foi por sugestão do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed- Sul) que indicou a escola mais antiga do município e localizada próxima ao centro da cidade. Em Valinhos, por sua vez, foi a própria diretora que ofereceu o espaço para pesquisa, com autorização da Secretaria Municipal de Educação, sendo a escola em que a pesquisadora<sup>9</sup> leciona.

A escola de Valinhos<sup>10</sup>, identificada como EV, localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade. Atendeu, no ano de 2013, cerca de 120 crianças

---

<sup>9</sup> Na ocasião da pesquisa no ano de 2013, foi concedida pela Prefeitura de Valinhos uma licença sem vencimentos para a realização da presente pesquisa.

<sup>10</sup> Dados obtidos no projeto pedagógico da escola de 2012.

distribuídas em 6 salas. As turmas possuem em média 20 crianças matriculadas e não há listas de espera. Importante destacar que as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, com 6 anos, também são atendidas no mesmo espaço da educação infantil.

O espaço físico da escola é considerado pequeno, possui 3 salas, 1 sala para biblioteca com dois computadores para uso com as crianças, pátio coberto com bancos para a merenda, e um parque com espaço físico restrito (possui apenas um tanque de areia pequeno, de cerca de 6 m<sup>2</sup>, quatro balanços e três gangorras). Neste ano de 2014, completa 20 anos da inauguração. Atende a população do próprio bairro, e de bairros vizinhos, inclusive da cidade de Campinas. O bairro da escola é residencial, com poucos pontos de comércio.

A escola de Campinas<sup>11</sup>, indicada como EC, é a mais antiga do município. Possui 70 anos de existência. Localiza-se na região sul num bairro muito próximo ao centro da cidade e perto de uma avenida muito movimentada que liga vários bairros ao centro. Apresenta amplo espaço físico com vários parques e com inúmeras árvores e opções de brinquedos de parque como tanques de areia, brinquedos feitos em madeira, gangorras, balanços. Em 2013, tinha a composição de 8 turmas de agrupamento III com atendimento de aproximadamente 240 crianças divididas nos períodos matutino e vespertino. As turmas possuem cerca de 30 crianças cada. Possui um espaço aberto em formato de palco, destinado às apresentações das crianças e eventos, espaço com plantações de horta realizadas pelas crianças, um pátio coberto para o lanche. Atende uma clientela diversificada, inclusive crianças de bairros distantes e periféricos que utilizam o transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal de Campinas. O CEI também possui uma sala de biblioteca e uma sala de recurso com uma professora de educação especial responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) de crianças de escolas da região.

Tanto o município de Valinhos quanto o de Campinas pertencem à Região Metropolitana de Campinas (RMC).

A RMC possui atualmente cerca de 3 milhões de habitantes, segundo estimativa populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2013. Foi criada pela lei complementar estadual 870 de 19 de junho de 2000 e abrange 20 municípios que concentram 3,8 milhões de habitantes, com 1,8 % do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Fazem parte da RMC os municípios: Americana, Artur Nogueira,

---

<sup>11</sup> Dados obtidos no projeto pedagógico do CEI de 2013.



Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Esta regionalização representou uma conquista e também envolveu as populações por meio de consultas populares.

A RMC vem se consolidando como importante posição econômica no estado de São Paulo, sendo uma das regiões mais desenvolvidas do país. Todavia, este crescimento não deixa de refletir também as desigualdades sociais e econômicas do Brasil.

A cidade sede é Campinas<sup>12</sup>, que abrange uma área de 796 km<sup>2</sup>, possui quatro distritos: Joaquim Egídio, Sousas, Barão Geraldo e Nova Aparecida. Considerada nessa década a décima cidade mais rica do país, sendo responsável por 15% da produção científica nacional. O produto interno bruto (PIB)<sup>13</sup> representa 32,5%, 7,7% e 0,8%, respectivamente do PIB da RMC, do estado de São Paulo e do Brasil. Apresenta uma população estimada de 1.100.000 habitantes, com 98,28% pertencentes à zona urbana.

Na área educacional, destaca-se o pioneirismo da região, com escolas fundadas ainda no século XIX como a “EE Culto a Ciência”, sendo esta a terceira escola em antiguidade do estado, fundada em 1874 por uma loja maçônica. Já em 1894 passa para o poder público municipal e atualmente pertence ao governo estadual. Em 1897 foi inaugurado o primeiro grupo escolar (Francisco Glicério) e, em 1902, a primeira Escola Normal da região, a EE Carlos Gomes. (MORAIS, 2007).

**Figura 1. Mapa da Região Metropolitana de Campinas**



<sup>12</sup> Dados Municipais de 2011.

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/dados-do-municipio/indicadores/indic\\_econ2007.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/dados-do-municipio/indicadores/indic_econ2007.pdf). Acesso em: 20 dez.2014.

**Fonte:** Prefeitura Municipal de Campinas. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki>. Acesso em: 8 maio 2014.

No campo da educação, o município de Campinas<sup>14</sup> possui um sistema municipal de ensino<sup>15</sup> regulamentado em 2006. A Secretaria Municipal de Educação (SME) atua de forma descentralizada com atendimento em cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds) que são divididos por regiões: Sul, Norte, Leste, Sudoeste e Noroeste.

Nos Naeds estão alocadas as pré-escolas e creches municipais de educação infantil denominadas atualmente de Centro de Educação Infantil (CEI) com gestão municipal; as Naves-Mãe que atendem crianças de 4 meses a 5 anos, localizadas em bairros periféricos, com capacidade para atender até 500 crianças; as escolas municipais de ensino fundamental; e a educação de jovens e adultos (EJA), além das escolas particulares e instituições de educação infantil.

Vale ressaltar que as Naves-Mãe foram criadas pela lei municipal nº 12.884 de 4 de abril de 2007, com a instituição do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), principalmente visando atender à demanda de vagas do município numa parceria público-privada, com gestão realizada por meio de uma parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos. Os funcionários das Naves-Mãe são contratados pelas instituições.

Segundo dados do Censo Escolar<sup>16</sup> 2013, o município de Campinas possui o seguinte número de crianças matriculadas na rede municipal:

**Tabela 1 - Matrículas Campinas 2013**

Creche (parcial)	4642 matriculas
Creche (integral)	9926 matriculas
Pré escola	15.898 matriculas

**Fonte:** Ministério da Educação. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 08 maio 2014

<sup>14</sup> Dados obtidos no site oficial de Campinas: [www.campinas.sp.gov.br](http://www.campinas.sp.gov.br). Acesso em: 8 maio 2014.

<sup>15</sup> Lei nº 12.501 de 13 de março de 2006.

<sup>16</sup> O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (BRASIL, 2014).

A rede municipal de Campinas<sup>17</sup> na Educação Infantil compreende creches e pré-escolas – 281 unidades educativas com cerca de 1257 docentes que, como dito, são de responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação e contratados por meio de concursos públicos.

O município apresenta como resultado e meta de IDEB:

**Tabela 2-** IDEB – município de Campinas (BRASIL, MEC)

Ano	IDEB observado (4ª série/ 5ºano)	Meta projetada
2007	4.7	4.9
2009	4.7	5.3
2011	5.2	5.5
2013	5.6	5.5

**Fonte:** Ministério da Educação. Disponível em: [www.ideb.inep.gov.br](http://www.ideb.inep.gov.br). Acesso em: 31 out. 2014.

Observamos que no ano de 2013 o município atingiu a meta projetada. O município de Campinas participa da Prova Brasil, Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da alfabetização (ANA). O município também realiza as avaliações institucionais nas escolas através das comissões próprias de avaliação (CPA).

Valinhos<sup>18</sup> também pertence à Região Metropolitana de Campinas. Possui população estimada em 106.968 habitantes, de acordo com Censo realizado pelo IBGE em 2010, distribuídos em: População urbana – 95% e População rural – 5%.

Com produção industrial diversificada, apresenta PIB de aproximadamente R\$ 3.107.957.685,00 (dados de 2008). O PIB *per capita* é de R\$ 29.520,31, sendo o 5º dentre as 20 cidades da RMC e 45º do Estado.

No aspecto educacional, Valinhos apresenta total municipalização no ensino fundamental I do primeiro ao quinto ano desde 1999.

As escolas públicas municipais são constituídas por: Escolas Municipais da Educação Básica (EMEB) – compreendem desde a Educação Infantil na etapa da pré-escola até o Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano) no total de 57, sendo 24 de pré-escola que atendem crianças de 4 a 5 anos e 8 Centro Municipal de Educação Infantil (Cemeis) que atendem crianças de 0 a 3 anos. Ressaltamos que em Valinhos as crianças do 1º ano continuam frequentando o prédio da pré-escola, pois fazem parte do ciclo I, juntamente com Infantil I e Infantil II.

<sup>17</sup> Dados disponíveis em: [www.campinas.gov.br](http://www.campinas.gov.br). Acesso em: 8 maio 2014.

<sup>18</sup> Disponível em: [www.valinhos.sp.gov.br](http://www.valinhos.sp.gov.br). Acesso em: 08 maio 2014.

Com o ensino fundamental de 9 anos implantado a partir de 2010, a educação básica em Valinhos passa a ser configurada em ciclos:

**Quadro 3 - Organização Ciclada da Educação Básica da S.E de Valinhos<sup>19</sup>**

<b>Ciclo I</b>	Infantil I	4 anos
	Infantil II	5 anos
	1º Ano	6 anos
<b>Ciclo II</b>	2º Ano	7 anos
	3º Ano	8 anos
<b>Ciclo III</b>	4º Ano	9 anos
	5º Ano	10 anos
<b>Ciclo IV</b>	6º Ano	11 anos
	7º Ano	12 anos
<b>Ciclo V</b>	8º Ano	13 anos
	9º Ano	14 anos
<b>Ciclo VI</b>	1º ao 3º Ano do Ensino Médio	15 anos
		16 anos
		17 anos

**Fonte: Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica e dos Centros Municipais de Educação Infantil – S.E. Valinhos - 2009**

Fonte: Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica e dos Centros Municipais de Educação Infantil-SE Valinhos-2009. Disponível em: [www.valinhos.sp.gov.br](http://www.valinhos.sp.gov.br). Acesso em : 8 maio 2014.

O município de Valinhos apresenta como IDEB no ano de 2013 o valor de 5,9. Observamos que o município já atingiu a meta do IDEB desde 2009 e em 2013 chegou a ultrapassar a meta para o período. Com relação às avaliações em larga escala, o município participa também do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) por adesão e não utiliza políticas de bonificação ou de mérito com os resultados das avaliações externas.

**Tabela 3 - IDEB- Município de Valinhos (BRASIL, MEC)**

Ano	IDEB observado (4ª série/ 5º ano)	Meta Projetada
2007	4.6	4.9
2009	5.4	5.4
2011	5.8	5.8
2013	5.9	5.4

**Fonte:** Ministério da Educação. Disponível em: [www.ideb.inep.gov.br](http://www.ideb.inep.gov.br). Acesso em: 31 out.2014.

<sup>19</sup> Disponível em: [www.valinhos.sp.gov.br](http://www.valinhos.sp.gov.br). Acesso em 08 de maio de 2014.

Estes são os contextos das cidades que fazem parte da presente pesquisa. Embora sejam cidades vizinhas, apresentam práticas pedagógicas diferenciadas na Educação Infantil.

Os sujeitos da pesquisa foram as gestoras e professoras das duas pré-escolas selecionadas de ambos os municípios que participaram das entrevistas semiestruturadas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora: diretoras educacionais; orientadora pedagógica; coordenadora pedagógica e posteriormente, com as professoras responsáveis pelas turmas de crianças da pré-escola, ou seja, crianças de 4 e 5 anos. As questões versaram sobre a formação acadêmica e experiência no magistério, as concepções de criança; concepções de currículo e as possíveis repercussões da Provinha Brasil nas práticas curriculares. (APÊNDICE)

Os nomes das entrevistadas foram omitidos conforme assinado pelas participantes no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Cep) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), conforme parecer número 410.643 de 26/09/2013. Todas as entrevistadas foram informadas de que a participação na pesquisa era voluntária, com dados pessoais mantidos em sigilo e que a exclusão da participação na pesquisa seria considerada em qualquer momento.

Desse modo, a identificação das participantes deu-se de forma a garantir a preservação de suas identidades. Optou-se por identificar todos os sujeitos (assim como as escolas) por índices e letras. Sendo as escolas identificadas como EC (Centro de Educação Infantil de Campinas) e EV (Escola Municipal de Educação Básica de Valinhos).

A diretora, a orientadora pedagógica de Campinas, foram identificadas pelas letras iniciais das funções exercidas a saber: diretora - DC; orientadora pedagógica - OPc.

Para Valinhos foram identificadas a diretora DV; a coordenadora pedagógica CPV.

Na escola pesquisada do município de Campinas apenas uma professora aceitou participar da entrevista, as outras duas alegaram falta de tempo e mudança de ideia em relação à participação na pesquisa. Foi identificada por Pc.

Em Valinhos duas professoras participaram e foram identificadas como Pv<sup>1</sup> e Pv<sup>2</sup> responsáveis pelas turmas de crianças de 4 e 5 anos (Infantil I e Infantil II respectivamente).

A diretora educacional de Valinhos é concursada e efetiva no cargo e está na mesma escola desde o ingresso, com 14 anos de experiência. Como a escola é considerada pequena, a diretora também atende outra Emeb de um bairro vizinho.

Em Campinas a diretora é substituta com 6 meses de atuação no Centro Educacional Infantil (CEI) na época da entrevista em 2013 e possui mais de 10 anos de experiência como vice-diretora no ensino fundamental em Campinas. A coordenadora de Valinhos também é substituta no cargo há menos de 1 ano, sendo professora efetiva da educação infantil com 14 anos de magistério. A orientadora pedagógica de Campinas é efetiva no cargo há 10 anos e com experiência como professora de educação infantil. É requisito legal que a equipe gestora de ambas as cidades tenham experiência no magistério antes de ingressarem por concurso público ou substituição no cargo.

As professoras participantes são todas efetivas no cargo com mais de 10 anos de atuação na educação infantil, sendo que uma professora de Valinhos (Pv<sup>2</sup>) também possui experiência como professora no Ensino Fundamental.

No processo de análise dos dados da presente pesquisa, levamos em consideração a análise dos documentos referidos e as entrevistas semiestruturadas com as participantes, de forma a identificar as correlações entre estes e as respostas fornecidas pela equipe gestora e professoras.

Nesse sentido, conforme Ludke e André (1988, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

A análise do material empírico foi feita com base no diálogo com os autores referenciados, levando em consideração a análise documental e as categorias de análise previstas nas perguntas das entrevistas, a saber: Questão 1) concepção de criança; Questão 2) concepção de currículo; Questão 5) repercussões da Provinha Brasil nas práticas curriculares da educação infantil.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, a partir da introdução. O primeiro enfoca as concepções de Educação Infantil e criança presentes no contexto atual e também discute as políticas públicas para a Educação Infantil presentes nos anos de 1988 a 2013.

O referencial teórico teve como principais autores utilizados: Phillipe Ariès sobre a construção histórica do conceito de infância. Sobre a educação infantil, revisitamos autores como Rousseau, Froebel e Dewey e as abordagens psicológicas de Piaget e Vygotsky, bem como a Pedagogia da Infância embasada na sociologia da infância. A apresentação das políticas públicas da área foi subsidiada por autores brasileiros contemporâneos como Rosemberg, Faria, Nunes e Campos.

No segundo capítulo, apresentamos uma análise crítica das atuais políticas públicas de avaliação, em especial da Provinha Brasil, embasando-nos principalmente nos seguintes autores: Esteban, Freitas, D.N. e Freitas L.C.

O terceiro capítulo traz a análise dos dados da pesquisa, proporcionados pela análise documental e pelas entrevistas semiestruturadas, procurando identificar as possíveis repercussões da Provinha Brasil nas práticas curriculares da educação infantil, a partir da percepção dos sujeitos entrevistados nas instituições educacionais de Valinhos e Campinas.

Em seguida, apresentamos as considerações finais com as reflexões e contribuições da presente pesquisa seguida das referências.

## **Por uma ideia de criança**

Aldo Fortunati

Por uma ideia de criança rica,  
na encruzilhada do possível,  
que está presente  
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,  
guiada, na experiência,  
por uma extraordinária espécie de curiosidade  
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,  
que rejeita que sua identidade seja  
confundida com a do adulto, mas que a oferece  
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,  
capaz de se encontrar e se confrontar  
com outras crianças  
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,  
artesã da própria experiência  
e do próprio saber  
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,  
que aprende a conhecer e a entender  
não porque renuncie, mas porque nunca deixa  
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.



## CAPÍTULO I

### Educação Infantil – Em busca de novos referenciais

Neste capítulo, apresentamos as concepções de criança, infância e educação infantil, pois a abordagem da educação infantil no espaço público solicita que se tenha clareza dessas, já que embasam as práticas pedagógicas.

Para tanto, remetemo-nos ao diálogo com Phillippe Ariès (2006), um dos pioneiros na construção histórica do conceito de infância. Sobre a concepção de educação infantil, revisitamos pensadores clássicos como Rousseau, Froebel e Dewey para melhor compreender o desenho atual da educação infantil na contemporaneidade.

Os pensamentos desses autores apresentam ideais bem presentes na educação infantil no Brasil, embora apenas Froebel seja mais reconhecido em tratar especificamente dessa, em especial das crianças de 3 a 6 anos, nos espaços denominados “Jardim de Infância” presentes inclusive no Brasil.

Rousseau com a obra *Emílio*, considerado clássico na moderna visão de infância e Dewey, pensador mais recente do início do século XX, proporciona reflexos no movimento da Escola Nova no Brasil na década de 1920 e, por consequência, influenciam a educação infantil que pressupõe uma valorização da infância e uma visão de criança ativa que possui particularidades.

Na sequência, abordamos as atuais políticas públicas da educação infantil das três últimas décadas, recorrendo às autoras brasileiras: Rosemberg (2002), Campos (2010); Faria (2005); Kramer (1987).

A educação infantil no Brasil, na contemporaneidade, tem sido alvo de diversos estudos pertencentes às diferentes abordagens teóricas. Para efeito desta pesquisa destacaremos os estudos de Piaget (1988) e Vygotsky(1998) e os da Pedagogia da Infância que tem se ancorado na sociologia da infância com destaque para os estudos de William Corsaro (2011).

Essas perspectivas teóricas contribuem para ampliar o olhar sobre a criança, na busca por uma educação infantil de qualidade que trate de forma indissociável o educar e o cuidar. Destacamos, em específico, essas abordagens teóricas, pois são as que servem de base para as propostas pedagógicas dos municípios alvo da presente pesquisa. É o caso de Valinhos, que adota a perspectiva sociointeracionista na proposta pedagógica de 2010, tendo como base os *Referenciais Curriculares para a Educação*

*Infantil* de 1998 com enfoque de trabalho por áreas (Linguagens e Representações; Descoberta do Meio físico e Social; Descoberta de Si Mesmo: Identidade e Autonomia;) e Campinas, por sua vez, que adota a Pedagogia da Infância nas suas *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil* implantada em 2013.

A educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos tanto na esfera pública como na privada. Constitui-se como primeira etapa da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), dividida por faixa etária em creches, com atendimento de 0 a 3 anos, e pré-escolas com crianças de 4 a 5 anos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90) no Brasil, “considera-se criança, para os efeitos desta lei, as pessoas até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. A partir de abril de 2013, com a Lei Federal nº 12.796, a educação básica constitui-se como obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, iniciando-se com a pré-escola.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 13), pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho em Portugal:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

A seguir, os autores afirmam que:

a infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação (p. 24).

Dessa forma, torna-se relevante sublinhar que se entende os termos infância e criança com particularidades, sendo a infância e a criança enfocada como uma construção histórica e social. Merece destaque, portanto, que em um mesmo conceito de infância podemos ter várias ideias de criança coexistindo em uma mesma época.

Segundo Oliveira (2010, p. 79):

O exame da história da educação infantil tem evidenciado que a ideia de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e desenvolvimento infantil. Essas ideias

(*sic*), perpassadas por quadros ideológicos debatidos a cada momento, constituem um importante mediador das práticas educacionais em relação às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Essa discussão inicial serve de fundamento para a contextualização do debate atual, neste século XXI, sobre a educação infantil nos espaços públicos coletivos, sem deixar de problematizar questões ainda presentes nas funções do espaço educativo público para as crianças, como exemplo, a ênfase em antecipar práticas do ensino fundamental como suposta garantia de futuro sucesso escolar.

Kishimoto (2002) relata que essa ênfase, traduzida no termo de escolarização na Educação Infantil, tem sido caracterizada pelo excesso de atividades direcionadas à leitura, escrita, cálculo. Acredita-se, portanto, que a Educação Infantil precisa ter consolidada suas especificidades entre elas, como já citada, a importância do educar e cuidar como categoria indissociável. Em acordo com Azevedo (2013, p. 100), “um professor que tem clara intenção educativa de sua tarefa vai perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa”.

Vale destacar que se vivencia vários movimentos proporcionados pelo amparo legal tanto da atual LDB de 1996, como da Constituição de 1988, que situam a criança como sujeito de direitos e a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Dessa forma, a educação infantil pública necessita que se entendam as crianças como sujeitos de direitos, com a garantia da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, superando as concepções assistencialistas que focam no cuidar com ênfase em práticas de higiene e alimentação. Além de superar a visão que caberia à educação infantil antecipar as práticas do ensino fundamental como forma de compensar supostas faltas de conhecimento das crianças, por exemplo, enfatizando atividades de decodificação do código escrito em uma concepção mecânica e redutora da escrita baseada no treino motor de letras para que as crianças alcancem “sucesso” na alfabetização.

Essa visão de educação infantil compensatória, vale ressaltar, foi observada nas políticas da década de 1970, que visavam promover uma educação pré-escolar compensatória baseada em experiências de outros países que partiam do princípio de uma criança ideal e que todas as crianças aprendiam da mesma forma e ritmo.

Nessa direção, Kramer (1987, p. 25) afirma:

Parte-se da hipótese de que a concepção de infância implícita nos discursos oficiais, ao contrário, supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de

baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente” determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório.

Torna-se, assim, essencial superar as visões assistencialistas e antecipatórias do ensino fundamental atribuídas à Educação Infantil, pois ambas as visões não valorizam a infância enquanto momento importante para a criança vivenciar e não consideram as especificidades da educação das crianças de 0 a 5 anos.

Ressaltamos que esse vivenciar a infância significa que na Educação Infantil deve-se considerar a criança como sujeito de direitos, podendo ser um espaço no qual a criança possa brincar e aprender. Assim, o espaço educativo pode tratar das diversas linguagens com possibilidades reais de ampliação dos repertórios culturais das crianças.

### **1.1. Concepção de Criança e Infância ao longo da história**

As concepções de criança e infância refletem o contexto histórico e social e essas fundamentam as práticas na educação infantil, influenciando diretamente ou indiretamente as políticas públicas da área.

Compreende-se política pública educacional de forma sintética como o conjunto de ações e direções de um Estado sobre as necessidades educacionais e elaboradas a partir das formas de organização do Estado, conforme enfoca Perez (2010). Assim, de acordo com o autor, a implementação das políticas públicas educacionais se situa como subdisciplina da ciência política e administrativa pública com distinção entre as fases da política: agenda, formulação, implementação e avaliação.

Percebemos a educação infantil presente na agenda das políticas públicas em educação nessa segunda década do século XXI. Como exemplo, temos a lei federal 12.796 de 2013, na qual fica estabelecida a obrigatoriedade de matrícula das crianças na pré-escola com quatro e cinco anos. Cabe, porém, indagar, o que essa lei representará no cotidiano da educação infantil?

Nas práticas cotidianas observamos, por vezes, a educação infantil como proposta de escolarização precoce, ou seja, como se a função da educação infantil fosse preparar para o ensino fundamental. Dessa forma, podemos constatar o espaço da educação infantil com letras e números até para crianças menores de 3 anos, sem

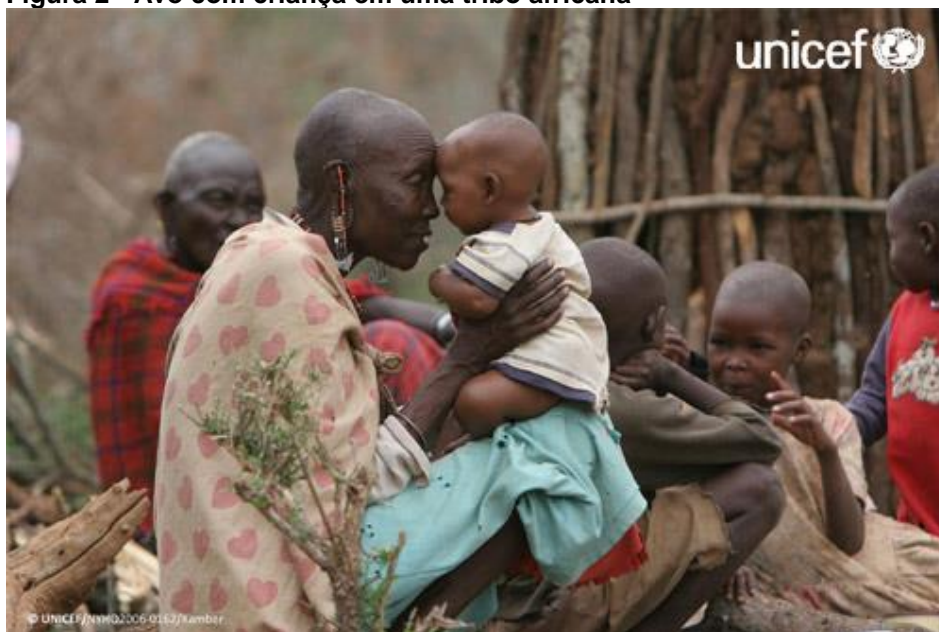
mencionar o pouco tempo e espaço destinado ao brincar em contraposição à excessiva utilização de atividades mecânicas copiadas do ensino fundamental.

As concepções de criança, conforme aponta Arroyo (1994), são variadas e compreendidas como conceitos dinâmicos e em constante transformação.

Ao privar as crianças dos espaços educativos destinados ao brincar, está implícita uma concepção de criança e de currículo que necessita ser problematizada. Nessa perspectiva, compreende-se que não devemos desvincular o olhar que temos sobre as crianças do contexto histórico, cultural, social, econômico da sociedade em que estão inseridas. Cabe ressaltar que o olhar sobre a criança reflete a forma como a sociedade valoriza e concebe a infância.

Smolka (2002) nos lembra da singeleza presente nos calendários sobre as crianças, lançados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) – órgão humanitário pertencente a Organização das Nações Unidas (ONU) que refletem justamente os diversos olhares relativos à infância. Temos também as imagens sobre crianças de Sebastião Salgado (renomado fotógrafo brasileiro), o que indica quanto a infância é um conceito complexo, em permanente modificação e que possibilita múltiplas análises.

**Figura 2 - Avó com criança em uma tribo africana**



**Fonte:** UNICEF. Disponível em: [http://www.unicef.pt/slideshow/slide1\\_14.html](http://www.unicef.pt/slideshow/slide1_14.html).

Figura 3 - Crianças em um acampamento sem-terra às margens da rodovia PR-158. Paraná, 1996.



Fonte: SALGADO, Sebastião, 1996. Disponível em: <http://www.landless-voices.org/vieira/archive>. Acesso em: 14 maio 2014.

Ao longo da história, o cuidado e a educação das crianças eram de responsabilidade da família, geralmente das mulheres. Após o nascimento, a criança, em muitas sociedades ocidentais, era vista como um adulto em miniatura e quando adquirisse um pouco de independência era totalmente inserida nas atividades dos adultos.

Essa inserção no ambiente adulto também recebia influência da classe social, uma vez que, nas classes privilegiadas economicamente, as crianças eram vistas como objetos divinos, entretanto, também imerso no ambiente doméstico dos adultos, conforme enfatiza Oliveira (2010, p. 58): “Nesses casos, paparicos superficiais eram reservados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal.”

Importante destacar, segundo o Dicionário Aurélio (2004, p. 1101) que a etimologia do termo “*infante*” no português do Brasil: *do lat. Infante, que “ não fala”, incapaz de falar, criança; Adj. que está na infância, infantil.* A partir da denominação de infante (criança) como *não fala*, podemos constatar uma visualização de como as crianças foram vistas ao longo dos tempos.

Um adulto em miniatura, um bibelô, um ser irracional ou apenas algo sem maior significância. A criança foi tratada por um bom tempo com total indiferença, um ser considerado anônimo e para muitos, seres invisíveis.

Convém assinalar que encontramos essas concepções de criança presentes na atualidade. No caso do adulto em miniatura, deparamo-nos com crianças de cerca de 3 anos com roupas copiadas dos adultos, inclusive de lojas de grife, ou ouvimos a famosa frase dita para as meninas de 3 e 4 anos: “Fulana já é uma mocinha!”. Observamos também uma ênfase com relação ao comportamento da criança, que muitas vezes se cobra que seja semelhante ao do adulto. Isso nos evidencia que convivemos num mesmo período histórico com várias concepções de criança.

O pesquisador francês Phillipe Ariès (1981), considerado pioneiro na abordagem histórica nos anos de 1960, com a obra *História social da criança e da família*, trata da sensibilidade adulta acerca da infância na sociedade europeia, em específico da francesa, no final da Idade Média até o século XIX (BOTO, 2002).

Ariès (2006) pontua, neste estudo baseado na iconografia, escultura, testamentos, túmulos, que o conceito ou ideia de infância é uma construção histórica social sendo elaborado na época da filosofia do Iluminismo e com a ascensão da burguesia ao poder na sociedade francesa.

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela “paparicação”- surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XV, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornados sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nela frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento passou para a vida familiar. (ARIÈS, 2006, p. 105).

Segundo o pesquisador francês, no início da Idade Média, devido às altas taxas de mortalidade, as crianças pequenas não eram consideradas como integrantes da sociedade, já que podiam desaparecer a qualquer momento, a mortalidade infantil era considerada normal e havia uma indiferença em relação à infância no tocante à consciência da particularidade infantil.

Na sociedade medieval que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas, desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da

particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Essa sociedade de adultos hoje em dia muitas vezes nos parece pueril: sem dúvida por uma questão de idade mental, mas também por sua questão de idade física, pois ela era em parte composta de crianças e jovens de pouca idade. A língua não atribuía a palavra enfant o sentido restrito que lhe atribuímos hoje: em francês dizia-se enfant como hoje se diz gars na linguagem corrente. Essa indeterminação da idade se estendia a toda atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas. (ARIÈS, 2006, p. 156).

Desse modo, de acordo com Ariès, até o século XVII o conceito de infância era ausente, não havendo a diferenciação entre a criança e o adulto.

A história nos mostra que essa indiferença dada à infância justificou formas de ação da sociedade. Nesse sentido, Abramowicz (2003, p. 16) afirma:

A história da criança e da infância sempre foi construída “sobre a criança” e não “com a criança”, na medida que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída da razão. Essa história é sempre carregada de abandono, violência, morte, desqualificação, uma história na qual o mundo adulto se roga no direito de bater nas crianças.

A infância tinha como característica a ausência da fala e os comportamentos eram considerados como irracionais. Ariès (1981) demonstra a indiferença em relação à infância nos aspectos do cotidiano como trajes, brincadeiras, jogos, danças entre outros, constatado na forma de imitar a vida adulta, sendo a criança vista como adulto em miniatura, que só viria a ser completa no futuro.

Embora essa ideia de infância seja da Idade Média, ela ainda é recorrente na sociedade contemporânea. Sendo muitas vezes as crianças rotuladas como incapazes, principalmente, por se tratar de uma sociedade capitalista que valoriza o indivíduo produtivo. Podemos encontrar a mesma visão de improdutividade das crianças na própria educação infantil que, por sua vez, em alguns casos, é também vista como um local improdutivo até pelos professores, já que as crianças apenas “brincam”, o que revela uma concepção de brincar que necessita ser revisitada.

Essa concepção do brincar como algo improdutivo e como atividade para os momentos de “passatempo” e recreação vem permeando há anos a educação infantil, embora, em documentos como as *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil* (DCNEI – 2009) admite-se o brincar como essencial na prática pedagógica com as



crianças, enfocando a infância como período importante para o desenvolvimento humano.

Contudo, a busca pela consolidação do aspecto educacional na educação infantil acaba por deixar de lado o lúdico, o brincar, investe-se no modelo de escola do ensino fundamental baseado em conteúdos. Junqueira Filho (2000, p. 97) alerta:

Os riscos de que as crianças, nas creches e pré-escolas, sejam soterradas por uma avalanche de conteúdos até então veiculados pelo ensino fundamental são reais, tanto é assim, que os próprios propositores curriculares fazem questão de fazer ressalvas neste sentido.

Um ponto de destaque que Ariès (2006) pontua é sobre o papel da escola neste processo de sentimento de infância e a forma como as crianças passam a serem tratadas e vistas. Segundo o autor, é relevante afirmar que, com a ascensão da burguesia, temos uma clara separação entre as classes sociais e a forma de educar a infância passa a ser distinta. Destaca, portanto, o papel da família que passa a ter mais intimidade, a casa passa a oferecer-lhe mais privacidade, caracterizando-se como um lar e a escola, por sua vez, substitui a sociedade no processo de aprendizagem tradicional.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII [...] Este último surgiu no século XVIII, no momento em que a família acabava de se organizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada. (ARIÈS, 2006, p. 195).

Nesse sentido Oliveira (2010, p. 62) salienta:

A discussão sobre a escolaridade obrigatória que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola ( pelo menos para os que podiam freqüenta (*sic*) - lá) um instrumento fundamental.

É interessante ressaltar que esse processo histórico de sentimento sobre a infância influencia a educação. Essa concepção de infância possui variações ao longo

dos tempos e recebe várias influências do contexto histórico, social, cultural e econômico.

Entretanto, cabe ressaltar que, com o advento da sociedade capitalista, a criança passa a ser vista com outros olhares principalmente de acordo com a sua classe social. Temos uma mudança não só de concepção de infância, mas da própria sociedade europeia que passa do feudalismo para o capitalismo.

A percepção de infância, explicitada acima, passa a perpassar a modernidade e se revela em uma visão de criança da família burguesa que passa a ser cuidada, separada do mundo dos adultos, protegida e valorizada, além de vigiada e punida. Também revela uma outra infância, que não tem família e que também precisa ser cuidada e assistida nos asilos, hospitais, e ainda revela a infância de crianças que começam a trabalhar como mulheres e homens nas indústrias da modernidade.

Dessa forma, é comum encontrarmos o conceito de infância no plural já que justamente existem infâncias diferentes situadas em um mesmo contexto histórico. E para muitas crianças brasileiras mesmo atualmente com os direitos assegurados na legislação, podem efetivamente não vivenciarem as infâncias por vários fatores. Como salienta Barbosa (2000, p. 84):

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: *infâncias*.

As crianças abandonadas na sociedade europeia dos séculos XVIII e XIX eram recolhidas em hospitais, hospícios, casas de misericórdia, rodas, prisões. Somente no século XIX as instituições começaram a se diferenciar atendendo a determinados públicos, de forma que, para as crianças pequenas, foram criados os berçários, casas-asilo, lactários entre outros. (BARBOSA, 2000).

O papel da escola destinado à educação foi construído ao longo do tempo, sendo que, neste século XXI, aceita-se com naturalidade.

[...] lugar da infância é na escola. A simplicidade da frase e a convicção dos que a sustentam foram construídas letra a letra ao longo destes últimos séculos e exigiram a confluência de inúmeros processos dos quais muitos autores tem selecionado, ao menos por economia argumentativa, o nascimento do sentimento de família e de infância ; em outros termos, o

surgimento de um narcisismo dos adultos que passaram a investir sua prole como um bem a ser cuidado e protegido (FERNANDES, 1997, p.61).

Como relatado, a família constituindo-se de forma mais privada passou a ter esse sentimento de cuidado e de preparo através da escola em relação à infância, lembrando que essas transformações foram limitadas aos nobres, burgueses, lavradores ricos. Já para a grande parcela da população mais pobre e numerosa, até o início do século XIX, as crianças eram afastadas de suas casas, principalmente por começarem a trabalhar ainda na infância.

Notamos que, com a modernidade, as mães passam a cuidar diretamente dos filhos, para diminuir a mortalidade infantil. Com a revolução industrial, temos a necessidade de uma mão de obra mais especializada, realçando dessa forma o papel da escola. Acentua-se assim a grande preocupação das famílias com a formação das crianças, o que altera a concepção de criança no século XIX.

Delinea-se o conceito de criança igual ao de aluno ainda almejando a formação de um homem capaz e produtivo, ou seja, a criança vista como “um vir-a-ser” adulto, e essa concepção de criança encontramos na contemporaneidade. Tal concepção pode ser identificada em escolas de educação infantil preocupadas apenas com os resultados de desempenho das crianças, entendendo que essas precisam estar preparadas para o sucesso no ensino fundamental. Enfim, a criança deixa de ser criança para tornar-se aluno, a ser preparado para um mercado competitivo e seletivo.

Esse preparo focado nas crianças vem sendo justificado também pela questão de vivermos em uma sociedade competitiva, que oferece acesso ao conhecimento a todos, porém, que apenas alguns podem chegar ao topo, uma forma contundente que as políticas educacionais neoliberais vêm direcionando no contexto educativo contemporâneo.

Merecem destaques concepções de criança caracterizadas pela sociedade moderna como “adulto-centrada”, nas quais os adultos possuem a condição de indivíduos produtivos e a criança, encarada como “um vir a ser” no futuro. A concepção segundo a qual a criança ainda não é sujeito, também encontramos atualmente, já que pouco se considera o que a criança faz no presente e pouca atenção é dada à importância de a criança vivenciar a infância.

Segundo Marcelino (1997), uma vez que a sociedade capitalista moderna caracteriza-se pela produção, vivenciamos um constante “furto da infância”, já que as crianças precisam deixar de ser crianças o mais rápido possível, assumindo

responsabilidades dos adultos, como fazer inúmeros cursos a fim de se prepararem para um futuro de sucesso, ou ajudar os pais, cuidar dos irmãos ou trabalhar:

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 brincar, 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 têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtoras de uma “cultura infantil”, e isso independente de sexo, ou das classes sociais (MARCELINO, 1997 p. 54-55).

Destarte, com o advento da sociedade capitalista, passamos de uma concepção de infância que tratava a criança como um adulto em miniatura, para a valorização do período da infância, principalmente das crianças burguesas, mas com a ressalva de considerar estas crianças como um “vir a ser”, ou seja, a infância vista como um período de preparo para o futuro, sem deixar de enfatizar a necessidade de controle sobre as crianças, o qual também passará a ser exercido pelas escolas. Vale ressaltar que, em ambas as concepções, tanto a de criança como adulto em miniatura, como a de um “vir a ser”, não se considera a criança enquanto criança com especificidades.

Tais concepções influenciam os delineamentos das perspectivas da Educação Infantil que serão tratadas a seguir.

## **1.2. Educação Infantil**

Ao longo da história, observa-se o quanto a criança, em função da concepção prevalente, não era valorizada, tendo sido as primeiras formas de educação infantil com forte tendência maternal. Como exposto por Oliveira (2010, p. 59):

[...] o predomínio quase exclusivo do contexto doméstico para a educação da criança pequena, arranjos alternativos para prestar esse cuidado àquelas em situação desfavorável foram sendo culturalmente construídos ao longo da história. Tais arranjos envolveram desde uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de “mães mercenárias”, já na Idade Antiga, até a

criação de rodas-cilindros ociosos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada - para recolhimento dos “expostos” ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Média e Moderna.

Desse modo, vemos presente as ideias de favor, caridade, assistência para os mais pobres que implicam a concepção de educação infantil, em pleno século XXI, em várias instituições públicas brasileiras.

Em discurso recente (8/03/2014), em rede nacional de televisão aberta em comemoração ao dia internacional das mulheres, a presidente Dilma Rousseff fez a seguinte declaração: “Vejo que é preciso garantir mais creches, para cortar a desigualdade pela raiz, dando as crianças pobres as mesmas oportunidades de crianças de classe média. Mas, também para facilitar o acesso de suas mães ao trabalho.” Observamos que, em um curto discurso, ao fazer alusão às creches, a Presidente destaca a importância dessas para viabilizar o trabalho profissional das mães, o que remete à origem das creches como uma forma de “assistência” e não a visão de creche como direito da criança e da família.

Retomando a perspectiva histórica, na Idade Moderna, na Europa, com o crescimento da urbanização e a transformação da família patriarcal em nuclear, temos a configuração de uma nova visão da educação. Com a revolução industrial que possibilitou um maior aumento do capital, observa-se um aumento dos conhecimentos científicos e a exigência educacionais das novas gerações. Para Oliveira (2010, p. 62):

[...] o pragmatismo tecnicista e o desenvolvimento científico decorrentes da expansão comercial vivida naquele período na Europa Ocidental geraram condições para a formulação de um pensamento pedagógico para a era moderna. A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social.

Entretanto, a escola não era para todos, apenas para as elites. Para as camadas populares não havia um consenso sobre o oferecimento de uma educação ou apenas um aprendizado para uma ocupação.

No caso da educação infantil, tínhamos também uma diferenciação na educação conforme as classes sociais. Para as crianças pobres apenas piedade e um local de guarda, sem maiores preocupações com a educação. Outra tendência forte, como dito, foi o processo de moralização no qual se justificava um processo de educação rígido

com práticas de castigos, inclusive físicos, justificados pela necessidade de disciplinar as crianças.

Rousseau, Froebel e Dewey contribuem para uma nova visão da criança, já que as reconhecem com necessidades próprias, com especificidades peculiares, conforme apresenta-se a seguir

### **1.3. Rousseau, Froebel e Dewey e a educação infantil**

As ideias de Froebel recebem influências dos pensamentos de Rousseau e estas, ainda na contemporaneidade, repercutem na educação infantil, inclusive no Brasil, sendo fundamentais para entendermos a forma como a educação infantil vem se consolidando.

Dewey não escreve diretamente sobre as crianças pequenas, contudo, suas ideias são fundamentais nas concepções educacionais que influenciam a educação infantil.

É inegável as contribuições de Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel para uma concepção de educação infantil com bases centradas nas crianças. Esses autores reconheciam a necessidade de um trabalho pedagógico mais diferenciado, inclusive com proposta do uso de jogos com as crianças.

O projeto educacional de Rousseau<sup>20</sup> será mais detalhado, já que apresenta uma nova concepção de infância. Segundo Smolka (2002, p. 106):

Rousseau apresenta seu *Emílio* como um estudo sobre a condição humana, que aponta para o homem exposto a todos os acidentes da vida. Fala para preceptores. Ressalta a importância da infância. Exalta a experiência, os sentimentos e as paixões. Mostra uma criança aparentemente livre – protótipo da criança burguesa – e propõe, detalhadamente, um método – da natureza – através do qual se pode levar “o aluno pelo país das sensações até as fronteiras da razão”.

Importante salientar que não se desconsidera o contexto social e cultural no qual o autor viveu. No século XVIII, época na qual Rousseau viveu temos a vitória do individualismo burguês e ideais de felicidade e emancipação.

---

<sup>20</sup> Jean Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo de Genebra – Suíça, viveu no contexto europeu das reformas religiosas e claramente se contrapõe aos dogmas religiosos em suas obras. Elaborou uma proposta educativa para uma criança órfã e rica, um único aluno imaginário na sua famosa obra *Emílio ou da Educação* em 1762. Nessa época, Rousseau também escreveu “Do Contrato Social” no qual expõe de forma categórica sua visão política.

De qualquer forma, evidencia-se no *Emílio* a preposição de se estabelecer um “homem novo”, sendo conhecido o pensamento de Rousseau, sintetizado na ideia que o homem é naturalmente bom, e as instituições seriam responsáveis por corrompê-lo. Baseia-se em princípios de liberdade e do ritmo da natureza, defende as capacidades das crianças, sendo que a infância tem um valor em si mesmo, uma especificidade, cabendo ao professor afastar tudo que impede a criança de viver a infância (OLIVEIRA, 2010).

Rousseau privilegia o livre exercício das capacidades das crianças, o aprendizado por meio das experiências e defende o papel da mãe como educadora natural da criança.

Para Oliveira (2010, p. 65):

Em oposição aos enciclopedistas, que eram tomados como fonte de orientação para os que priorizavam o aprendizado de livros, ressaltava que a criança deveria aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade. Ao destacar a emoção sobre a razão e defender a curiosidade e a liberdade buscadas pelo homem, criou condições para posteriores discussões sobre a brincadeira infantil.

No século XVII, Rousseau se contrapõe a concepção de infância vigente como algo a ser rapidamente superado, pois prevalecia a visão de criança como ser irracional. Rousseau acaba deixando de lado o racionalismo, enfatizando os sentimentos, já que o homem nasce naturalmente bom, sendo a sociedade adulta que o corrompe.

Na obra intitulada *Emílio ou da Educação*, publicada em 1762, Rousseau, escreve em forma de romance o que chama de “coletânea de reflexões e observações” com questionamentos sobre as concepções de infância da época.

No prefácio Rousseau (2004, p.4) argumenta:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que os homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condição de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.

Desse modo, logo no prefácio defende a ideia que a educação deve ter mais atenção e que as ideias de infância da sua época precisam ser revistas e estão longe de um real conhecimento da infância.

Rousseau privilegia a infância, pois representa a fase da vida durante a qual ainda não somos corrompidos pela sociedade. Esse modo de pensar, de acordo com

Ghiraldelli (1997), mostra a essência burguesa com foco no indivíduo. Passa a considerar a infância um período de sentimentos autênticos e felizes, e a criança (burguesa) precisa ser respeitada e valorizada.

No caso específico de Rousseau, torna-se importante ressaltar que o autor refere-se à educação dos meninos, as meninas continuam recebendo uma educação para se preparar para ser uma esposa dedicada de acordo com a percepção sobre as mulheres da época.

Merece realce o fato de Rousseau enfatizar a necessidade de se ver a criança enquanto criança e não como futuro adulto.

Assim, Rousseau postava-se, sobretudo, contrariamente a todos os adultos que persistissem em visualizar na criança exclusivamente o preâmbulo de um adulto que ele ainda não era. Para ele, a natureza exigia que o menino fosse visto no menino, antes de se buscar dentro dele o homem em que um dia se deveria tornar (BOTO, 2002, p. 51).

Em *Emílio ou da Educação*, Rousseau aborda vários temas inclusive a importância de se possibilitar autonomia às crianças, sendo as regras necessárias na construção da liberdade verdadeira, contudo o essencial é a percepção inovadora que oferece à época, principalmente na concepção da criança ser vista enquanto criança, o que não deixa de ser uma crítica à própria educação.

No desenrolar histórico, percebe-se que os pensamentos de Rousseau repercutem ainda nesse século XXI, principalmente na educação infantil que privilegia esta concepção de criança que deve ser vista enquanto criança, com especificidades, não sendo um adulto em miniatura ou um sujeito incompleto com a ideia de falta. Concordamos com Boto (2002, p.55) que afirma:

O Emílio é, portanto, um convite para que se procure decifrar o enigma da infância; tarefa para a qual devia existir estudo, perseverança, mas sobretudo, disposição de espírito. Seja como for, o relato da educação do Emílio mantém-se como emblema paradigmático para se pensar a educação de nossas crianças [...] Muitos de seus pressupostos torna-se-ão slogans, ou verdades resumidas do discurso pedagógico posterior.

No contexto Europeu, após Rousseau, no período de 1789-1848, a sociedade presencia as guerras napoleônicas e várias revoluções como a Francesa de 1789, Industrial (inglesa) que Hobsbawm (1982) denomina de “dupla revolução”.

De acordo com Hobsbawm (1982, p. 18):



A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria *capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da *classe média* ou da sociedade “*burguesa*” liberal; não da “economia moderna” ou do “Estado Moderno”, mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo ( parte de Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os estados rivais e vizinhos Grã-Bretanha e França.

Neste período, temos Froebel<sup>21</sup> (1782-1852), educador alemão, que inspirado nos pensamentos de Rousseau, Pestalozzi e outros, assume lugar de destaque na pedagogia da infância e contribui com nova concepção de criança (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Em 1789, a sociedade europeia era primordialmente rural, com a maioria da população vivendo no campo (HOBSBAWM, 1982). Froebel<sup>22</sup> também vivia no campo e isso repercute nas suas obras, principalmente nas comparações com a natureza.

Dada a importância dessas revoluções, Froebel além de presenciar também sofreu os impactos na economia, política e na ideologia. Participou em 1813 diretamente das guerras napoleônicas, em favor da unificação da Alemanha e contra Napoleão.

Segundo Oliveira (2010, p. 67):

As idéias de Pestalozzi foram levadas adiante por FROEBEL, educador alemão, no quadro das novas influências teóricas e ideológicas de seu tempo -liberalismo e nacionalismo- marcado pelas lutas napoleônicas. Influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade criou em 1837 um *kindergarten* (“jardim de infância”), onde crianças e adolescentes – pequenas sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento- estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo.

Importante assinalar que, para Froebel, o Jardim de Infância deveria diferir das casas assistenciais, pois teriam uma proposta pedagógica e das escolas, pois estas

---

<sup>21</sup> Não foi possível o acesso direto a obra de Froebel. No Brasil há apenas uma obra do autor traduzida para o português: *A educação do homem* com tradução de Maria H. Camara Bastos, UPF, 2001.

<sup>22</sup> Como afirmado Froebel era alemão, vale assinalar que a Alemanha do século XIX apresentava uma “revolução cultural” que envolveu diversas áreas do pensamento humano como a literatura, filosofia, ciência, arte, música o que possibilitou uma nova expressão do romantismo que se revela com força neste período. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Essa renovação teórica enfatiza o papel da educação, da escola e da família como essenciais no processo da formação humana.

possuíam uma preocupação em moldar as crianças a partir de uma perspectiva exterior. Assim, o jardim de infância deveria ser um espaço alegre no qual a criança cresceria como uma planta com cuidados específicos. O próprio Froebel<sup>23</sup> compara o desenvolvimento da criança a uma planta:

Na observação da natureza, cada planta pertence a uma espécie, tem características próprias e exige do jardineiro cuidados especiais relativos a época de plantio, poda, rega e outros para crescer. Da mesma forma, ao estudar o desenvolvimento da criança percebe que ela necessita de atenção cuidados semelhantes à planta para crescer saudável (KISHIMOTO, 1988, p. 32).

Esta visão de Froebel recebeu várias críticas por conceber o desenvolvimento como parte de aptidões inatas, que com o crescimento iriam se exteriorizar.

Dewey faz a seguinte crítica a este aspecto:

[...] a sua formulação da noção de desenvolvimento e a organização de artifícios educativos para incentivá-lo foram grandemente dificultadas pela circunstância de que ele concebia o desenvolvimento como o desdobramento de um princípio latente e já formado. Não conseguiu ver que o crescimento é crescer, desenvolvimento é desenvolver, e por isso deu maior importância ao resultado, ao produto, do que ao processo (DEWEY, 1959, p. 62 *apud* KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 42).

Desse modo, a criança através da ação expressa as intenções em contato com a realidade externa. Enfatiza a capacidade criativa da criança, sendo essencial na pedagogia froebeliana que a educação infantil vise à promoção do desenvolvimento, valorizando o papel fundamental da atividade espontânea no caminho para o autoconhecimento e o autocontrole. Outra questão refere-se a considerar a criança no hoje, contrapondo-se a educação com caráter de preparo. “A vida em que a criança deve ser inserida não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 46).

Uma das ideias bem difundidas da pedagogia froebeliana são os materiais educativos criados e denominados de “dons”, por exemplo, os cubos, o cilindro, as

---

<sup>23</sup> Como professor, Froebel recebeu influências do ideário de Pestalozzi, inclusive visitando o mestre suíço em 1806, depois de entrar em contato com esta metodologia, interessou-se em ampliar a proposta educacional para a *primeiríssima* infância (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Em 1817, funda o Instituto Alemão de Educação Universal no qual divulga suas principais teses sobre a educação, e em 1839 inaugura o Instituto de Jogos e Ocupações, para crianças e jovens. Posteriormente chamado de “Jardim da Infância” (kindergarten).

Esse sistema pedagógico teve apoio dos liberais progressistas na Alemanha, que entendiam o jardim de infância como integrante da educação pública.

esferas que ajudavam o professor na linguagem e na matemática. O autor também inovou na importância dos jogos como exemplo jogos de criatividade, fantasia, narração, enfim são várias atividades para serem aplicadas nos Jardins de Infância. Os jogos, nessa perspectiva, assumem papel fundamental, que faz parte do mundo infantil, sendo uma forma da criança se conhecer e também dos adultos conhecerem as crianças. Por meio do jogo em acordo com Froebel, a criança se expressa e também aprende valores como justiça, liberdade, destacando a importância da educação infantil promover o tempo e o espaço para o jogo infantil.

Em 1851, os Jardim de Infância são fechados na Alemanha com a alegação que representavam ideais liberais tanto no aspecto político como religioso. No Brasil, além dos Jardins de Infância terem sido projetados para as elites, houve uma adaptação baseada na rigidez das obediências às ordens dos adultos e a ênfase nas atividades dirigidas. (BARBOSA, 2000).

Importante ressaltar que esses dois autores clássicos, Rousseau que cria um espaço fictício natural e Froebel com o Jardim de Infância, partem de uma concepção romântica e naturalista que buscava integrar as crianças à natureza, com o objetivo de manter corpo e mente interligados, mas inovam no valor dado a infância como período que a criança precisa vivenciar.

Fica claro o novo delineamento para a educação infantil que, mesmo com os avanços nos estudos, ainda não assume de forma clara o seu papel, ou seja, que a educação infantil assuma como espaço no qual as crianças também possam vivenciar a infância com respeito às especificidades da criança.

O trabalho iniciado por Froebel torna-se coerente com uma proposta de educação infantil que acredita nas capacidades infantis no hoje sem o caráter de preparo para o sucesso no ensino fundamental, próximo, portanto, dos ideais dos pedagogos do século XX.

Vale lembrar que o trabalho de Froebel foi criticado pelo excesso de simbolismo, resumida na visão da criança como uma planta, porém, cabe o destaque para as contribuições na educação infantil, ao difundir o trabalho pedagógico com jogos e a ênfase no papel da criatividade e nas brincadeiras como potencializadoras do desenvolvimento infantil.

John Dewey<sup>24</sup>, filósofo americano, que embora não tenha uma obra dedicada à educação infantil, defende de forma categórica a importância de a educação considerar o presente, ou seja, para o autor a educação não significa apenas preparo para a vida futura. Faz referência aos processos educativos que podem contribuir no pensar uma educação infantil com características próprias. Dewey também é referência nos ideais da escola nova no Brasil e na crítica a escola tradicional.

Desse modo, segundo Barbosa (2000), para Dewey a infância é caracterizada pela curiosidade, imaginação e o gosto pela investigação. Ainda, conforme a autora, Dewey defende que a ação da criança se caracteriza como parecida com a do cientista, mas o autor discute que a escola tradicional acaba não oferecendo espaço para as descobertas infantis, com ênfase na ordem e disciplina e principalmente na uniformidade escolar, com a formação de hábitos mecânicos e destituídos de significados. Nesse sentido, Dewey, contribui com a visão de criança ativa, baseada no conceito de experiência, e na importância do pensamento reflexivo tanto das crianças como dos professores.

Dewey, em sua vasta obra, chama atenção para a capacidade reflexiva como resposta a uma educação excessivamente rotineira e uniforme. “A melhor maneira de pensar, a ser considerada nesta obra, é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. (DEWEY, 1959, p. 13).

Portanto, o pensamento de Dewey preconiza uma concepção de educação baseada na ação e na reflexão, em uma visão mais ampla de educação, além do aspecto cognitivo, passando pela formação do homem. Por isso, as experiências são valorizadas nesta perspectiva de educação renovada. Assim, a criança vista na sua totalidade passa a ter papel central na aquisição dos conhecimentos, sendo considerada ativa no processo de aquisição de conhecimentos.

Neste sentido Pinazza (2007, p.74) argumenta:

No final do século XIX e início do XX, os princípios de uma educação renovada ganham expressão definitiva, configurando-se em verdadeiro

---

<sup>24</sup> Dewey (1859-1971) recebeu influências de pensadores como Francis Bacon (realismo); John Locke (empirismo); o racionalismo de Kant, o idealismo de Hegel, no campo da biologia das teorias evolucionistas de Darwin e de um contexto político da difusão de ideias socialistas, da tomada de consciência do conceito de alienação e das relações de classe e da reivindicação e fortalecimento da vida social democrática (PINAZZA, 2007).

movimento de idéias designado como escola nova, educação progressiva ou, ainda, escola ativa. O instrumentalismo de Dewey identifica-se de várias maneiras com o movimento da educação progressiva e serviu de inspiração a muitas das expressões escolanovistas.

No âmbito do presente trabalho, ressalta-se a importante contribuição de Dewey no sentido de compreendermos a infância como fundamental para a criança vivenciar e ter contato com experiências variadas que podem explorar vários aspectos do conhecimento, mas, principalmente, uma concepção de criança que a considera no hoje, ou seja, nem adulto em miniatura, muito menos “um vir a ser” no futuro.

Nessa direção, em acordo com Pinazza (2007), Dewey defende que a criança precisa ser vista enquanto criança, sem antecipar, por exemplo, experiências escolares do ensino fundamental, sem antecipar uma escolarização precoce.

A pedagogia atual e a pedagogia da infância podem valer-se da concepção deweyana de uma educação e de uma instituição escolar verdadeiramente libertadoras. Muitas das inquietações que conduziram Dewey a formular fortes críticas aos currículos e métodos pedagógicos de seu tempo persistem ainda hoje e, por isso, estão no centro das grandes discussões no campo educacional (PINNAZZA, 2007, p. 74).

Cabe destacar, dentre essas críticas, a educação vista como exclusivamente preparo para a vida adulta, por meio de manuais e livros didáticos com métodos rígidos.

De acordo com Dewey (1978, p. 28):

[...] O principal propósito ou objetivo é preparar o jovem para suas responsabilidades futuras e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de um conjunto organizado de informações e de formas preestabelecidas de habilidades que constituem o material de instrução . Considerando-se que os conteúdos de estudo, bem como os modelos de conduta apropriada são transmitidos de geração a geração, a atitude dos alunos deve ser, no geral, de docilidade, receptividade e obediência. Os livros, especialmente os livros didáticos, são os principais representantes do conhecimento e da sabedoria do passado, ao passo que os professores são os instrumentos através dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidos e as regras de conduta são reforçadas.

As críticas de Dewey relativas à escola tradicional também refletem como tratado anteriormente, a concepção de criança como um “vir a ser”, incompleto, com a ideia de falta. Essa concepção, de certa forma, encontra-se presente nas escolas que embasam as práticas pedagógicas no preparo, inclusive justificado pela questão de oferecer as crianças o direito a aprender, só que esse direito a aprender vem carregado de atividades mecânicas caracterizadas como treinos destituídos de sentido.

Trata-se de uma compreensão de criança como ser imaturo e incompleto, cuja estreiteza de mundo deve ser superada mediante a apresentação ordenada de matérias de estudos e lições. Nessa perspectiva, as práticas educativas assentam-se em programas previamente estabelecidos, que definem um verdadeiro abismo entre as experiências trazidas pelas crianças de suas práticas sociais e os conteúdos mais elaborados, selecionados, classificados, ordenados e divididos, segundo uma lógica diferente daquela que opera no processo infantil (PINAZZA, 2007, p. 74).

Convém destacar a ideia do trabalho com projetos como proposta educativa que desenvolve a investigação e a experimentação que teve início com Dewey, sendo posteriormente aprimorada por William Kilpatrick, como método de trabalho com projetos. O trabalho com projetos desenvolveu-se sendo considerado como metodologia de trabalho principalmente na educação infantil. Outro ponto a destacar refere-se ao fato que as concepções de Dewey são embasadas no pensamento liberal e na democracia americana que refletem o contexto no qual viveu.

Como dito, não é objetivo deste trabalho realizar uma análise crítica desses pensadores, Rousseau, Froebel e Dewey, contudo, deixar evidente que a educação infantil possui uma história e que vários pensadores como os citados já se debruçaram sobre a necessidade da educação infantil possibilitar que a criança possa vivenciar plenamente a infância. Para isso, deve-se ter clara a concepção de criança que embasa as práticas pedagógicas. Por isso, retomar esses clássicos da educação intentou suscitar a reflexão da defesa de uma educação infantil pública que possibilite a construção de práticas pedagógicas que afirmem a valorização da infância.

#### **1.4. A educação infantil na contemporaneidade**

A educação infantil tem sido construída por meio de práticas pedagógicas, fruto de estudos e pesquisas, nestas duas últimas décadas. Representa a história de vários movimentos sociais populares de luta seja por creches e pré-escolas em espaços públicos. Conforme Kuhlmann Junior (2000, p. 493),

[...] São as mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e grupos feministas. São movimentos sociais e grupos políticos de oposição à ditadura militar que incorporam a reivindicação por creches no quadro das bandeiras pela redemocratização do país. São profissionais dos órgãos públicos que se solidarizam com os anseios populares.

Observamos a educação infantil, nos espaços coletivos e públicos, passando por transformações, principalmente, em relação a sua função, conforme aborda Faria (2005).

A educação infantil, antes ligada às práticas que preconizavam um caráter meramente de cuidado, ou seja, um local para receber as crianças enquanto as mães estavam no trabalho, a partir da década de 1980, enfatizou-se a necessidade de não haver a separação entre o educar e o cuidar, concepção que visualiza a criança como sujeito de direitos, que conceitua a creche e a pré-escola como espaços educativos que possibilitem a construção de uma infância que coloca a criança no centro do processo educativo e não como mero executor das atividades pensadas pelos adultos.

Como se sabe, as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre. Embora ainda convivamos com estes conceitos, o direito de todas as crianças pequenas, não só das pobres, de serem educadas em instituições coletivas na esfera municipal da área educacional, não significa obrigatoriamente que elas vão ser apenas *ensinadas* e preparadas para a primeira série, *para não se acostumarem a ficar à toa*, como dizia Comenius, antecipando a escola obrigatória. *Educar e cuidar* são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar (FARIA, 2005, p. 1021).

A educação infantil com o objetivo de compreender quem é esta criança do século XXI e ressignificar a infância, busca contribuições das diversas áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia, a filosofia, a psicologia, a pedagogia. As pesquisas voltam seu olhar para conhecer esta criança que está num espaço educativo diferente da família, um espaço coletivo com os pares e adultos e não podemos negar que nesse espaço também temos a produção da cultura infantil. Como afirma Sarmiento (2004, p. 26),

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do homem e uma das suas atividades mais significativas. Porém as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério [...] O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.

Na contemporaneidade, os discursos defendem uma criança ativa, com valorização das relações interpessoais, e importância da autonomia, o que é principalmente proporcionado pelos estudos da psicologia e da sociologia. Essas ideias acabaram desestabilizando modelos de creches e pré-escolas baseadas no controle das crianças, na antecipação de atividades mecanizadas e sem sentido e numa ação que coloca a escola como função de substituta da família, havendo o reconhecimento da criança como “sujeito social” ou ator “pedagógico

A atual etapa reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como “sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca de conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010, p. 81).

Passa-se, portanto, à divulgação da visão da criança como ativa no processo de construção de conhecimento e essa visão impacta diretamente nas práticas escolares, embora, em pleno século XXI, para muitos professores essa visão de criança ativa não seja considerada nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, no campo da psicologia, os estudos de Jean Piaget (1896-1980) contribuíram de forma efetiva para essa visão da criança com papel ativo no processo de construção de conhecimento, enfatizando a importância da ação do sujeito nos processos de ensino e aprendizagem.

De fato, a obra de Piaget revela-se fortemente inovadora no seu tempo, ultrapassando algumas das tendências da sua época, nomeadamente algumas visões sobre a natureza de o desenvolvimento humano. Ao contrário da corrente maturacionista, que defende a determinação genética das mudanças desenvolvimentais e da sua sequência, Piaget defende que o processo de desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive (VIEIRA; LINO, 2007, p. 199).

Importante destacar que os estudos de Piaget sobre as origens da cognição humana permitiu que investigasse as crianças, inclusive os próprios filhos e para isso desenvolveu o conhecido “*método clínico*” que possibilita dar “voz” às crianças, ou seja, Piaget já evidenciava a importância de conhecermos nossas crianças, o que pressupõe conhecer de fato suas manifestações, ideias, pensamentos. Lembrando que Emilia Ferreiro e Teberosky (1986), embasadas na teoria piagetiana, com pesquisas relativas à psicogênese da escrita evidenciaram, ainda na década de 1980, a importância



de considerar os pensamentos das crianças na construção dos conhecimentos, em específico a escrita, utilizaram o método clínico apresentado por Piaget.

Segundo Piaget, a construção do conhecimento pressupõe um sujeito ativo que não copia a realidade passivamente como algo previamente dado, mas interpreta e transforma de acordo com suas estruturas mentais. Os estudos piagetianos também possibilitaram a discussão sobre a utilização dos métodos ativos na educação. Conforme Piaget (1988, p. 34):

Se se deseja, como necessariamente se faz cada vez mais sentir, formar indivíduos capazes de criar e de fazer progresso à sociedade de amanhã, é claro que uma educação ativa verdadeira é superior a uma educação consistente apenas em moldar os assuntos do querer pelo já estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas. Mas mesmo caso se tenha por objetivo formar espíritos conformistas prontos a trilhar os caminhos já traçados das verdades adquiridas o problema implica em determinar se a transmissão das verdades estabelecidas terá mais êxito mediante o procedimento de simples repetição ou mediante uma assimilação mais ativa.

Essa perspectiva apontada por Piaget, ainda na década de 1930, sobre a formação dos sujeitos que apenas assimilam conhecimentos prontos, podemos encontrar bem recorrente na atualidade quando os alunos vivenciam a preparação para exames cada vez mais cedo e coloca-se mais uma vez em destaque quais as reais aprendizagens promovidas por esses exames, tais como a Provinha Brasil? Testes demonstram o que uma criança realmente sabe?

Tais indagações encontram respaldo em Piaget (1988) ao demonstrar que o desenvolvimento da inteligência precisa de uma ação ativa do sujeito.

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, aprendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação (1988, p. 37).

O autor suíço evidencia que a inteligência pressupõe uma ação que envolve a participação ativa do sujeito neste processo, envolve, além disso, a coordenação das ações. De acordo com o autor:

O fato da inteligência derivar da ação, interpretação esta conforme a linha francesa há várias décadas, leva a esta conseqüência fundamental: mesmo em suas manifestações superiores, onde ela procede graças aos instrumentos do pensamento, a Inteligência ainda consiste em coordenar as ações, mas sob a forma interiorizada e reflexiva (PIAGET, 1988, p. 37).

Na teoria dos estádios de desenvolvimento elaborada por Piaget, as estruturas cognitivas se transformam, quando o sujeito apresenta certas mudanças na interação com o meio físico e social. Cada estágio possui formas características na organização dos pensamentos e ações. Essas estruturas que vão se desenvolvendo não são inatas, são construídas, resultando na *equilibração* que são proporcionadas pelos processos de assimilação e acomodação que são simultâneos e complementares.

O processo de *equilibração*, de acordo com Piaget, é possibilitado na interação do sujeito com o meio, no qual o desenvolvimento intelectual ocorre. Vale acrescentar que o meio onde o sujeito está inserido também exerce influência no ritmo da sucessão dos estádios.

O meio exerce um papel muito importante nessas construções [construção das estruturas do conhecimento] oferecendo a matéria prima para que estas se efetuem. As estruturas novas que se constroem nos diferentes estágios são, portanto, uma resposta do organismo às estimulações e solicitações do meio. (MANTOVANI DE ASSIS, 2002, p. 3).

Os estádios de desenvolvimento cognitivo, na perspectiva piagetiana, apresentam uma sequência invariante e universal. Foram definidos quatro estádios: Sensório-motor (0-2anos); Pré-operatório (2-7anos); Operatório concreto (7-12anos); Operações formais (12-16 anos).

O desenvolvimento espontâneo da inteligência, que conduz as ações sensoriomotrizas elementares às operações concretas, e, depois, formais, é assim caracterizada pela constituição progressiva de sistemas de transformações. Chamamos de “operativo” este aspecto dos conhecimentos, chegando o termo operativo a compreender mais as ações iniciais do que as estruturas propriamente operatórias. Mas as realidades que se procura conhecer não consistem só de “transformações”, mas também de “estados”, visto que cada transformação parte de um estado para o outro, e que cada estado constitui o produto ou o ponto de partida de transformações. (PIAGET, 1988, p. 42).

Na abordagem piagetiana, o desenvolvimento cognitivo envolve um processo contínuo e progressivo, sendo essencial proporcionar às crianças situações nas quais possam agir, elaborar hipóteses e refletir sobre o objeto do conhecimento,

[...] o desenvolvimento das operações intelectuais provém da ação efetiva no sentido mais completo (isto é, inclusive dos interesses, o quer dizer, de modo

algum, que sejam exclusivamente utilitários), porque a lógica é antes de tudo, a expressão da coordenação interindividual dos atos e sua coordenação intraindividual constituem um único e mesmo processo, sendo as operações do indivíduo socializadas todas elas, e consistindo a cooperação no sentido estrito em tornar comum as operações de cada um (PIAGET, 1988, p. 77).

São quatro os fatores essenciais ao processo de aprendizagem na perspectiva piagetiana a saber: a maturação que se refere ao desenvolvimento biológico interno; a experiência física que pressupõe a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento; as interações sociais, entendendo o sujeito como ativo nessas relações; e a equilibrção responsável pela autorregulação das relações estabelecidas entre os outros fatores, favorecendo a ampliação das estruturas cognitivas.

No Brasil, a teoria de Piaget tem proporcionado várias discussões e críticas no campo educacional, entretanto, ainda falta uma melhor apropriação do pensamento piagetiano, principalmente pelo fato de encontrarmos propostas pedagógicas intituladas como piagetianas, mas que possuem encaminhamentos distintos inclusive no entendimento de aspectos importantes da teoria e, que refletem nas práticas pedagógicas.

Uma crítica muito comentada do trabalho de Piaget refere-se à universalização dos estádios do desenvolvimento como um indicador de desvalorização dos fatores sociais, mas o próprio Piaget indica que embora os estádios sejam universais, as idades das crianças para atingir determinado estágio pode variar, pois dependem do contexto social das crianças (VIEIRA; LINO, 2007).

As contribuições das formulações piagetianas influenciam uma prática pedagógica que valoriza o papel ativo da criança na construção do conhecimento, na qual a escola investe na tarefa de oferecer oportunidades para que as crianças possam agir sobre os objetos do conhecimento e o professor não deve transmitir o conhecimento pronto, já que a criança pode até imitar e copiar, mas não significa que compreenda o que está fazendo. Assim, cabe ao professor contribuir para os processos de construção e reconstrução do conhecimento.

Assim como Piaget, no Brasil, sobretudo na educação infantil, Vigotski tem contribuído para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Vigotski<sup>25</sup> e colaboradores (Luria e Leontiev do Instituto de Psicologia de Moscou), com a perspectiva histórico-cultural, afirmam o papel da cultura, na qual a criança é introduzida através dos parceiros mais experientes. Os estudos preconizam a origem social da consciência humana. Parte-se de uma visão de mundo, do homem e das relações originada no materialismo histórico (teoria marxista da sociedade).

De acordo com Rocha (2000, p. 21):

A constituição das idéias histórico-culturais refere-se, portanto, ao movimento de construção de uma Psicologia materialista não reducionista, construção exigente e difícil, que possibilita rever o que aponta como resultados equivocados da Psicologia centrada no indivíduo, como organismo que se adapta ao meio.

Desse modo, Vigotski (1998, p. 89) enfatiza: “[...] é a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem. Nisto consiste toda a idéia do desenvolvimento cultural.”

Nessa perspectiva histórico-cultural, que surge nas primeiras décadas do século XX, o desenvolvimento humano pressupõe um processo dialético que se realiza imerso na cultura.

Essa abordagem privilegia a visão de que o homem é um ser inacabado, em constante processo de desenvolvimento, destacando a importância da aprendizagem. Assim, o desenvolvimento humano passa primeiro pelo plano interpessoal, ou seja, o conhecimento passa pelo outro para depois ocorrer no plano intrapessoal, com o papel primordial da mediação, já que as relações dos sujeitos são de forma predominantemente mediadas.

Percebemos que essa abordagem compreende que as funções psicológicas superiores desenvolvem-se em dois planos, sendo primeiro na interação social e depois no próprio indivíduo, em um processo denominado de internalização, no qual a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a

---

<sup>25</sup>Vigotski (1896-1934), autor russo, desenvolveu os estudos na realidade comunista da União das Repúblicas Soviéticas, atualmente a Rússia. Foi contemporâneo de Piaget, porém veio a falecer de tuberculose em 1934, com 38 anos de idade.

formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Nesse processo chamado de internalização, o indivíduo não assimila de forma passiva ou mecanicamente aos elementos da cultura, mas sim o indivíduo os (re) elabora a partir das experiências, por isso, importante destacar que as produções de sentido são particulares a cada indivíduo.

Nesse sentido, vale destacar a importância do currículo escolar caracterizar-se como aglutinador tanto das experiências intra como extra-escolares. De acordo com Silva (2006, p.2): “ a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre seus ritos ou sobre sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares.”

Vigotski preconiza, portanto a natureza social do desenvolvimento humano, com base na tese de Engels sobre o trabalho humano, segundo a qual de forma sintética o homem não sofre apenas influências do meio, mas também atua, criando novas condições de existência. Um movimento dialético no qual o biológico e o cultural são considerados indissociáveis num processo de transformação mútua. Vigotski (1998) chama a atenção para o papel da linguagem nesse processo, enfatizando o conceito de mediação pelo uso de instrumentos e o uso de signos.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VIGOTSKI, 1998, p. 32-33).

Para Vigotski o sistema de signos que inclui a linguagem, a escrita, o sistema de números e os sistemas de instrumentos são criados pela sociedade. Com destaque para o papel da fala como fator tão importante como a ação. Assim, segundo o autor russo:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão. (VIGOTSKI, 1998, p. 35).

Importante salientar que a perspectiva histórico-cultural contribui no reconhecimento do papel central da atividade lúdica no desenvolvimento das crianças

desde a tenra infância. Assim, quanto mais rico for o cotidiano das crianças com espaço e tempo para as brincadeiras, maior será sua capacidade imaginativa:

A conseqüência pedagógica desta lei é de que é necessário ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar base sólida para sua atividade criadora. Quanto mais veja, ouça, e experimente, quanto mais aprenda e assimile, de quantos mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será [...] a atividade da sua imaginação (VYGOTSKY, 1987, p. 18 *apud* ROCHA, 2000, p. 46).

Portanto, o brincar que propicia crescimento precisa ser planejado e intencional na educação infantil. Envolve a ação dos profissionais que vão além da compreensão do brincar como atividade de passatempo livre. Na abordagem histórico-cultural, a brincadeira e o jogo imaginário são fundamentais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As atividades lúdicas possibilitam que as crianças vivenciem a interação com os pares, os conflitos, a resolução dos conflitos, novos pensamentos e significado, permitindo que a criança constitua-se como sujeito concreto, social, histórico e cultural.

A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. A teoria histórico-cultural aborda o brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre os sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro da sua cultura (ROCHA, 2000, p. 67).

Como afirmado anteriormente, nessa abordagem, o conceito de mediação é central sendo esta potencializada pelos instrumentos e os signos. Outro aspecto fundamental caracteriza-se pela visão de plasticidade do ser humano, ou seja, possibilita-se que ocorram novas articulações em função das mudanças que ocorrem no meio. Portanto, o ser humano não nasce pronto, mas torna-se humano de acordo com as relações sociais estabelecidas.

[...] a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. Ela se dá graças ao uso de signos e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado. Enquanto os animais agem e reagem à natureza de uma forma instintiva, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio de trabalho coletivo no qual interage outros homens (OLIVEIRA, 2011, p. 131).

As concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, ao preconizarem o papel do outro, a relação entre pensamento e linguagem e a importância da mediação cultural, contribuem para a compreensão do papel da escola na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, considerando que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e, dessa forma, essa impulsiona e suscita o desenvolvimento. “A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

Nesse sentido, a teoria postula dois níveis de desenvolvimento infantil, a saber: zona de desenvolvimento efetivo ou real quando a criança realiza algo sozinha, assim, refere-se a etapas já alcançadas pela criança; e a zona de desenvolvimento potencial determinado pela resolução dos problemas ou tarefas pela criança com a colaboração de adultos ou colegas mais experientes.

Nas palavras de Vigotski (1998, p. 111),

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

O conceito de zona de desenvolvimento potencial, segundo o qual a criança pode realizar com ajuda de adultos ou parceiros mais experientes o que ainda não consegue fazer sozinha, coaduna com o que a abordagem postula, no que se refere à importância do social, do papel fundamental do outro.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Relacionada a esses dois níveis de desenvolvimento elaborados por Vigotski, está a zona de desenvolvimento proximal, que implica a distância entre o desenvolvimento real e o potencial.

zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto o nível de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VIGOTSKI, 1998, p.113)

Vygotsky e colaboradores pontuam o papel primordial da aprendizagem que pode impactar nos trabalhos realizados nas escolas, principalmente ao demonstrar com o conceito de zona de desenvolvimento proximal que o aprendizado antecipa-se ao desenvolvimento: “a zona de desenvolvimento proximal, hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VIGOTSKI, 1998, p.113).

Desse modo, evidencia-se o papel da escola e do professor no processo de mediação, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o professor como adulto que já teve acesso à diversidade de práticas culturais e informações pode auxiliar as crianças na mediação da produção dos conhecimentos, provocando avanços no seu desenvolvimento, que não se efetivariam de forma espontânea. Ressalta-se, assim, que Vygotsky não defende um aluno passivo, e sim um que participa ativamente na (re) construção e (re) elaboração dos conhecimentos e a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento da criança:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKY, 2010, p.115).

Essas duas teorias do desenvolvimento humano, epistemologia genética e histórico-cultural, repercutem até os dias atuais na educação infantil, sobretudo como referencial teórico, contudo nem sempre são evidenciadas nas práticas pedagógicas. No cotidiano da educação infantil, deparamo-nos com o pouco valor dado, por exemplo, às brincadeiras principalmente no sentido proposto nos estudos da corrente histórico-cultural que demonstra o quanto o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.



[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais. (LEONTIEV, 2010, p. 120).

Cabe retomar a reflexão sobre os direcionamentos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em tempos de avaliações em larga escala. Nesse sentido, vale a reflexão sobre a questão do brincar, do imaginar, do inventar, do ser criança que a escola tanto negligencia. Tal desvalorização pode ser identificada na educação infantil que, por vezes, volta-se para garantir resultados no ensino fundamental. Nessa mesma lógica, a criança no ensino fundamental é distanciada das atividades lúdicas, sendo priorizadas as atividades que utilizam como principais recursos o lápis e o papel na lógica de quanto mais papel mais a criança sabe. Essa realidade suscita a reflexão sobre o significado da brincadeira.

[...] a brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental (BORBA, 2007, p 35).

A compreensão de como a criança do século XXI pensa e aprende, de como ela é, tem se afastado de uma visão empirista, romântica e tem se ancorado numa abordagem sociointeracionista, com interação entre pares e adultos que estão imersos em uma dada cultura e momento histórico.

Atualmente, como enfatiza Faria (2005, p. 104), visualiza-se uma concepção de criança que engloba, entre outros fatores, a criança como sujeito de direitos.

Ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como apenas um vir-a-ser. Desde aí, deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases construídas. Nesse movimento, todos somos “um vir-a-ser” e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente.

Em contraponto aos estudos da infância embasados somente nas perspectivas da psicologia do desenvolvimento, a partir da década de 1980, consolidam-se novos

campos de estudo que procuram ir além da psicologia do desenvolvimento com foco numa visão individualista, proporciona-se uma nova abordagem das relações sociais das crianças estabelecidas entre os pares e adultos, possibilitando uma nova interpretação dos processos pelos quais as crianças se apropriam dos mundos sociais.

O que se assiste hoje resulta desse movimento político e científico e tem permitido a consolidação de estudos da infância, para além de fronteiras disciplinares. Nesta construção científica, é inegável a contribuição da sociologia da infância, a afirmação da filosofia e da antropologia da criança, o ressurgimento, em outras matrizes, da psicologia da criança e a consolidação de uma pedagogia da infância, passado este conjunto particular a ser denominado estudos da infância. (ROCHA, E. 2011, p. 8 *apud* FARIA ; FINCO, 2011)

Nesse sentido, a sociologia da infância vem pontuando a crítica às noções tradicionais de socialização e aos paradigmas dominantes que consideram a infância como uma demarcação etária.

Corsaro (2011, p.31) esclarece:

As teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pelas crianças. Numa perspectiva sociológica, a socialização não só é uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta-como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si.

A emergência do campo da sociologia da infância, parte da consideração da infância como categoria social. Outro aspecto relevante passa a ser a consideração das crianças como ativas na construção social, ou seja, estabelece-se o conceito de atores sociais, e as crianças passam a ser entendidas como aquelas que merecem ser vistas e ouvidas.

A redefinição da infância, assim como a idéia de que crianças têm direito de ser estudadas em seu próprio mérito (Prout; James 1999) motivou o crescimento e o desenvolvimento desta área de estudos, sobretudo na elaboração de metodologias que passaram a considerar as crianças como coparticipantes/informantes principais das pesquisas conduzidas com elas (MÜLLER; NASCIMENTO, 2014, p. 12).

Corsaro (2011, p.52) também evidencia a abordagem da infância como fenômeno social e com ênfase no papel das crianças como “coconstrutoras ativas de

seus mundos sociais refletem uma mudança importante nas visões individualistas de socialização nas quais cada criança internaliza habilidades e conhecimentos adultos”.

No Brasil, o campo de estudo da sociologia da infância remete-se ao estudo considerado pioneiro de Florestan Fernandes ainda na década de 1940 sobre aspectos das culturas infantis. Este estudo de Florestan Fernandes<sup>26</sup> focalizou as crianças brasileiras, a partir das observações e análises de suas brincadeiras ligadas ao folclore brasileiro em um bairro operário paulistano. Mostra-se neste estudo como as crianças elaboram a cultura infantil.

Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos da cultura infantil, captados a partir de uma etnografia sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários na cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. (QUINTEIRO, 2005, p. 30).

A Pedagogia das Infâncias, conceito em construção, tem se ancorado na perspectiva da sociologia da infância, no sentido de considerar a criança como ator social que precisa ser ouvida e sujeito de direitos. Considera-se a criança em suas várias dimensões humanas, evidenciando-se o grande desafio para a pedagogia de perceber o sujeito-criança como o objeto de sua ação. Para isso, a prática pedagógica deve contemplar os múltiplos sujeitos, admitindo a infância como um período essencial para se vivenciar, como “tempo de direitos”.

Desse modo, torna-se essencial considerar a criança como criança e não como aluno. O currículo, nesta abordagem, considera que as práticas pedagógicas referem-se aos aspectos sociais, afetivos, cognitivos, expressivos, lúdicos e não consiste num rol de conteúdos com a marca da tradição escolar. Por isso, a educação infantil também não deve ser um espaço de antecipação das práticas escolares que são muitas vezes centradas nos conteúdos cognitivos.

Essa perspectiva da Pedagogia das Infâncias considerado, portanto, como distinto da pedagogia escolar clássica foi construído por Eloisa Rocha em 1998 e tem como afirmado, ancorando-se na sociologia da infância. Constitui-se como uma pedagogia da diferença, da escuta, das relações.

Segundo Faria e Finco (2011, p. 3):

---

<sup>26</sup> O estudo se intitula : *As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*. Vale destacar, conforme Faria (2011, p. 3), que Fernandes não afirmava que existia sociologia disso ou daquilo.

A construção de uma pedagogia da educação infantil para creches e pré-escolas não está relacionada à concepção de infância e seu processo de escolarização, tradicionalmente voltada à noção de incompletude, criança homogênea, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação à maturidade do adulto.

Torna-se pertinente a discussão sobre a Pedagogia das Infâncias, principalmente relativo a essa visão de criança ativa, como ator social, que, embora frequente um espaço educativo público, seja creches ou pré-escolas, não é vista como aluno, portanto parte-se de outra premissa para o professor realizar a o trabalho pedagógico com as crianças. Nessa perspectiva, brincar constitui momento fundamental de criar, imaginar, de produzir e reproduzir cultura.

A partir dessas considerações, com base nos teóricos apresentados, percebe-se a diferença entre as propostas pedagógicas dos municípios de Valinhos e Campinas, já que para a proposta de Campinas a criança é vista como criança, sujeito de direitos. Em Valinhos encontra-se o oposto, as crianças com os deveres de alunos com foco no aprendizado precoce dos conteúdos do ensino fundamental, principalmente relativos à linguagem escrita com reconhecimento de letras e números.

Com perspectivas de propostas curriculares tão distintas, vale a reflexão de como a Provinha Brasil, uma avaliação em larga escala, repercute na educação infantil desses municípios.

### **1.5. Políticas Públicas da Educação Infantil na Contemporaneidade: Encontros e desencontros**

De um modo geral, as políticas públicas para a educação infantil no Brasil a partir da década de 1970, tinham como foco a ajuda às entidades filantrópicas ou assistenciais, com programas de baixo custo, com o auxílio das mães, sem preocupação com o aspecto pedagógico. Segundo Oliveira (2010, p. 107):

Prevalcia uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças pré-escolares.

Percebemos de forma efetiva várias mudanças na organização tanto administrativa como pedagógica das creches e pré-escolas, a partir: da promulgação da

Constituição de 1988; do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996; das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em 2009 – Resolução CNE/CEB nº 05/09); do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2011<sup>27</sup>; da incorporação das crianças da educação infantil nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006, e ainda, das legislações educacionais em nível estadual e municipal.

Desse modo, as legislações têm preconizado: integração das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos aos sistemas educacionais; projetos pedagógicos que considerem a criança pequena em sua totalidade; articulação com as famílias e a comunidade local; formação específica dos profissionais e indissociabilidade entre cuidar e educar nas atividades cotidianas.

Com relação à legislação nacional, visualizam-se avanços proporcionados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) que determina a educação infantil como parte integrante do sistema educacional e a primeira etapa da educação básica, sendo a educação infantil um dever do Estado e direito da criança.

Conforme a Constituição Federal de 1988, preservam-se os direitos das crianças à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, à cultura, ao respeito à liberdade, à convivência familiar e comunitária, colocando-a a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Esses direitos expressos na Constituição de 1988 tiveram como referência a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, da qual o Brasil é signatário e que concebe a criança enquanto sujeito de direitos (BRASIL, 1988).

Passados quase 30 anos da promulgação da Constituição de 1988, ainda temos no nosso país muito a avançar na consolidação desses direitos e em uma educação infantil que considere de fato a criança como sujeito de direitos.

Outro ponto que a Constituição de 1988 estabelece é que os municípios deverão, prioritariamente, atuar também na educação infantil. No artigo 211, a seção sobre educação: “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Essa atuação prioritária dos municípios também é referenciada pela LDBEN 1996.

---

<sup>27</sup> O Plano Nacional de Educação ( Lei nº 13.005) que compreende o período de 2011 a 2021 foi aprovado em 25 de junho de 2014.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 consiste em um documento fundamental na garantia dos direitos das crianças e muito significativo, uma vez que, como relatado, nosso país possui um histórico de desrespeito aos direitos dos cidadãos.

Na LDB de 1996, observamos, pela primeira vez, a educação infantil considerada como primeira etapa da educação básica. Vale pontuar que essa etapa deve ser submetida a padrões mínimos de qualidade, com real desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com a atual LDB, a educação básica está constituída pelas seguintes etapas: Educação Infantil (0 aos 5 anos); Ensino Fundamental (6 aos 14 anos); Ensino Médio (15 aos 17 anos). Ao afirmar que a educação infantil é direito da criança e dever do Estado, estabelece a importância dessa etapa para a criança.

A Educação Infantil possui destaque na Seção II, capítulo II, da LDB nos seguintes artigos:

Art. 29 a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 11).

Com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) lei n 11.494 em 2007, foram vinculadas, pela primeira vez no país, as fontes de financiamento da educação infantil juntamente com o ensino fundamental. A inclusão das creches no FUNDEB foi possibilitada devido à pressão e luta de vários movimentos como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)

Em 2005, com a implantação da Lei nº11.114, as crianças de 6 anos passam a frequentar o Ensino Fundamental e com a Lei nº11.274 no ano de 2006 o Ensino Fundamental obrigatório passa a ter a duração de 9 anos.

Diante deste cenário de mudanças nas legislações que repercutem no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil, o governo federal relança em 2009 o documento oficial Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

O documento Diretrizes Curriculares para Educação Infantil fixada pela resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, reconhecido como norma, foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) para: “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Importante destacar que esse documento elaborado pelo governo federal possui caráter mandatório. Diferentemente dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998 que possui a perspectiva de proposta.

As Diretrizes (DCNEI/ 2009) possuem a função de subsidiar as propostas para educação infantil em todo o país. Dispõe sobre os princípios e fundamentos para a elaboração das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas.

Importante frisar que as DCNEI deixam claro que os eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil são: as interações e a brincadeira. Apresenta a concepção de currículo como: “um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança” (2009, p. 12) Assim, o currículo não se define *a priori*, mas é vivenciado juntamente com as crianças a partir dos saberes, articulado com os conhecimentos.

As DCNEI estabelecem a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Já os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicado pelo MEC em 1998, constituíram-se em parâmetros para o trabalho com as crianças pequenas sendo utilizado até hoje nas instituições de educação infantil. Os RCNs acabaram organizando o conhecimento em áreas compartimentadas, o que gerou a organização dos currículos da educação infantil em grandes áreas como natureza e sociedade, matemática, linguagens.

O município de Valinhos partiu deste documento para elaboração da proposta curricular do município de 2010, vale ressaltar que os professores passaram por formação específica baseada nos RCNEI em anos anteriores.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), que foi aprovado em 2001 com duração de 10 anos, referenda a educação infantil como integrante da educação básica. Trata dos objetivos e metas da educação infantil (25 metas ao todo) como ampliação da oferta, o estabelecimento de um Programa Nacional de Profissionais da área, a definição de políticas municipais e projetos pedagógicos. Vale o destaque para a meta baseada na LDBEN que previa a formação de todos os docentes da Educação Infantil em nível médio e 70% com ensino superior até 2010.

O novo PNE ( Lei nº 13.005) aprovado em 25 de junho de 2014, sendo que estava no Congresso Nacional para aprovação desde 2010. Neste PNE, apresenta-se a seguinte meta relativa à educação infantil:

Meta 1: universalizar até 2016, a educação infantil na pré escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 ( cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças até os 3 anos até o final da vigência desse plano (BRASIL, 2014, p.2).

Essa meta possibilita várias discussões, pois pode sugerir a fragmentação da educação infantil, dando maior atenção à pré-escola.

De imediato, observa-se que o proposto se inclina a repor no campo da política da educação infantil práticas já largamente questionadas pelos pesquisadores da área. Não há dúvidas sobre a necessidade de universalização do atendimento na pré-escola, visto que esta se tornou obrigatória; no entanto, é questionável que isso ocorra apoiando-se em estratégias que podem fragilizar e mesmo precarizar ainda mais o atendimento educativo às crianças de 0 a 3 anos (CAMPOS, R.F.; CAMPOS R., 2012, p. 10).

O documento Parâmetros e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, juntamente com os estudos sobre qualidade realizados internacionalmente, como da pesquisadora Ana Bondioli (2004), partem do conceito de qualidade como uma construção que pressupõe contextualização histórica e negociação, ou seja, envolve participação dos sujeitos envolvidos, profissionais, famílias e comunidades.

Bondioli (2004, p. 14) destaca entre outros aspectos que a qualidade pressupõe: “natureza transacional; natureza participativa; natureza auto-reflexiva; natureza contextual e plural; qualidade é um processo; qualidade tem uma natureza transformadora.”



Em 2013, a publicação da Lei nº 12.796 que alterou a LDBEN, a educação básica obrigatória e gratuita passa a ter início aos 4 anos. Com as crianças de 4 e 5 anos com matrícula obrigatória na pré-escola.

Essa lei tem propiciado vários debates no meio acadêmico principalmente na questão da obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos. Entre os questionamentos: uma escolarização precoce com a obrigatoriedade; a pré-escola se constituiria como uma etapa pressionada entre a creche e o ensino fundamental sem uma identidade própria; como será organizado o currículo para essa etapa.

A lei provocará certamente novos ajustes na educação infantil que tem vivenciado, de acordo com as políticas públicas apresentadas, cenários de mudanças, que possibilitam a reflexão sobre o papel da educação infantil na contemporaneidade. Voltamos ou nunca saímos da visão da educação infantil como somente espaço de preparo para o ensino fundamental? Afinal quais os critérios que as políticas públicas têm estabelecido para a educação infantil?

O movimento de continuidade e mudança nos tempos da infância foi interrompido. A construção de saberes em cumplicidade das crianças com as docentes está fadada a desaparecer quando a pedagogia de processo é substituída por uma pedagogia de resultados, que visa medir, testar e controlar desde a creche. E o compromisso com o conhecimento característico de toda docência? Para além da escola obrigatória, o que a Política Pública da Educação Básica oferece às crianças pequenas de 0 a 6 anos? O direito à educação desde o nascimento está sendo respeitado? (FARIA; AQUINO, 2012, p. 2).

Tais questionamentos ensejam problematizar avaliações centradas em resultados, a exemplo das avaliações em larga escala, com destaque à Provinha Brasil.

## CAPÍTULO II

### PROVINHA BRASIL : O QUE É; PARA QUE SERVE; PARA QUEM; UMA POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO EM PAUTA.

*[...] a avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectiva também.*

(MEIRIEU, 1994, p.13)

Neste segundo capítulo, apresentamos a política pública de avaliação em larga escala intitulada Provinha Brasil baseada nos documentos oficiais que trazem as informações sobre suas justificativas, objetivos e finalidades. Posteriormente, realizamos uma análise desta política pública de avaliação, subsidiada, principalmente, nas contribuições dos seguintes autores Esteban (2009; 2012; 2013); Freitas, D.N. (2013); Freitas, L.C ( 2013); Gatti (2007). Esses autores, entre outros, em uma perspectiva crítica, corroboram com a reflexão sobre como as políticas públicas de avaliação em larga escala vem se consolidando no Brasil como política de regulação da educação básica pelo Estado. A avaliação externa, portanto, passa a ser vista como eixo norteador do processo regulatório estatal.

Observamos, no Brasil, nos municípios e estados, que as avaliações externas na educação básica vêm reduzindo as discussões sobre a qualidade educacional a uma questão de resultados.

Os efeitos dessas avaliações podem ser analisados sob vários âmbitos, porém, em específico no âmbito das práticas pedagógicas, podemos notar escolas mais preocupadas com os resultados, do que atentas às interpretações dos dados no sentido de visualizar as avaliações como instrumentos que promovam a melhoria das práticas, o que significa afirmar que pouco as avaliações externas contribuem para promover aprendizagens para todos os alunos, pois o foco das avaliações tem sido os resultados e não a busca por verificar um problema e realizar ações que visem melhorias.

Essa busca por resultados não deixam de serem estimuladas pelas políticas de avaliação educacional, mencionamos como exemplo as campanhas na mídia do governo federal sobre a Provinha Brasil, sobre o IDEB, como se esses instrumentos por si

fossem suficientes na resolução dos problemas educacionais brasileiros, principalmente relativos à qualidade educacional.

Conforme Gatti (2007, p. 1):

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm-se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por resultados? Evidentemente que não.

Gatti (2007) também ressalta que a qualidade educacional envolve vários fatores que vão muito além dos resultados de desempenho, perpassando pelo papel social da educação, não apenas instrumental para o trabalho, mas também a função educacional para a constituição de valores de vida e convivência passa pelos elementos da formação humana. Outro ponto abordado pela autora refere-se à importância da real equitatividade nas oportunidades formativas para todos.

Vale ressaltar que se entende qualidade educacional em um sentido mais amplo com a participação de todos os envolvidos no processo e não apenas os técnicos nos gabinetes que propõem os atuais indicadores de qualidade como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma qualidade estabelecida como negociada através de uma discussão em torno das necessidades das próprias escolas, conforme aborda Bondioli (2004, p. 14):

[...] não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.

Esteban (2008) também discute sobre a relação quase que linear entre exames, desempenhos e a avaliação visualizada como controle. Assim, essas relações lineares pouco contribuem para a ampliação da aprendizagem das crianças, conforme aponta a autora:

A relação linear entre exame – instrumento de coerção, certificação e exclusão – e aprendizagem reduz aprendizagem a desempenho e avaliação a controle. Essa relação não traz nada de novo, pois, apesar de amplamente criticada tem primazia nas práticas escolares e nas políticas públicas, embora

não venha conseguindo oferecer contribuições significativas para a ampliação da face democrática da escola. (ESTEBAN, 2008, p. 2).

Para um melhor entendimento das origens dessas políticas de avaliação, faz-se necessário retomar os principais aspectos da Reforma do Estado no contexto brasileiro influenciada pela ideologia neoliberal, pois foi no contexto dessa reforma que foi efetivado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consolidado na década de 1990.

Esse entendimento é fundamental para melhor compreensão da política pública de avaliação da alfabetização – Provinha Brasil, para que possamos pensar além do que os discursos oficiais preconizam, aliando-se, como relatado, desempenho escolar em avaliações em larga escala com qualidade educacional.

Constatamos que, nas últimas décadas do século XX, foram acentuados no Brasil os estudos sobre as políticas de avaliação educacional, e as transformações que ocorreram nas relações entre o Estado e a sociedade possibilitaram várias alterações em especial nas políticas sociais, dentre elas as educacionais.

Segundo Hölfing (2001, p. 31), as políticas públicas podem ser definidas da seguinte forma:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomadas de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionada à política implementada (...).

Desse modo, as políticas públicas refletem vários jogos de interesse, formada por uma sociedade em movimento, com contradições, por isso, as políticas públicas muitas vezes apresentam resultados diferentes dos esperados.

Nesse sentido, é essencial, ao se analisar uma política pública, contextualizar o papel do Estado. Segundo Afonso (2005, p. 95): “O Estado não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educativas.”

No caso do Brasil, a influência neoliberal foi sinalizada a partir dos anos de 1980, sendo constatada nas ações do estado no governo de Fernando Collor de Mello (1989) e consolidada nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), ambos eleitos através da votação da população.

O governo de FHC caracterizou-se desde o início pelas críticas sobre a ineficiência do Estado brasileiro, principalmente relativa à administração pública considerada lenta, burocrática e a falta de uma boa condução econômica do país. Assim,

essa falta de qualidade dos serviços públicos serviram de argumento para a Reforma do Estado baseada em um modelo gerencial.

O objetivo da Reforma da Gestão Pública de 1995 é contribuir para a formação no Brasil de um aparelho de Estado forte e eficiente. Ela compreende três dimensões: a) uma dimensão institucional-legal, voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais; b) uma dimensão gestão, definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria, que caracterizam a administração burocrática; e c) uma dimensão cultural, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial (BRESEER PEREIRA, 2006, p. 1).

Esse novo modelo de gestão do Estado foi instituído no governo FHC em 1995, com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) que tinha como objetivo principal coordenar a reforma sob responsabilidade do economista Luiz Carlos Bresser Pereira.

Para Bresser Pereira (2006), a Reforma do Estado no Brasil seguiu uma tendência mundial que buscava redefinir o papel do Estado, com o objetivo de favorecer a economia nacional na competição internacional.

De acordo com a ideologia neoliberal a crise era do Estado brasileiro e não da economia capitalista, conforme aponta Oliveira (2012, p. 43):

Seguindo os mesmos indicativos dos ideólogos neoliberais, o PDRAE (Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado) ressaltava que a crise do Estado e não da economia de base capitalista. Diante da necessidade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico e se manter na competição econômica internacional, anunciou outro modelo estatal para enfrentar os novos desafios impostos à sociedade.

Outro aspecto que influenciou o contexto da reforma foi a globalização econômica, que também requisitou um Estado que auxiliasse as indústrias a competirem nos mercados internacionais. O texto do PDRAE também acabou por transformar cidadãos em clientes, com a flexibilização da gestão com foco nos resultados, o atendimento dos cidadãos como clientes e a instauração da competição, assim o estado deixa de prover políticas sociais para assumir a função de fiscalizar e controlar as políticas com vistas ao resultado.

O conceito de responsabilização (*accountability*) faz parte da agenda governamental, principalmente no sentido de possibilitar a cobrança por parte do estado com a prestação de contas dos serviços públicos oferecidos, inclusive os educacionais. Neste sentido, com enfoque na responsabilização, temos as políticas educacionais a partir de 1990, principalmente com as avaliações externas exercendo este papel controlador dos resultados.

Todos esses aspectos da reforma do aparelho estatal tais como o foco nos resultados, competição, monitoramento, qualidade, responsabilização podem ser visualizados nas políticas públicas de avaliação. Parte-se da lógica de que, se temos duas escolas públicas que possuem a mesma condição financeira, mas que apresentam resultados diferentes, logo é necessário que a escola com menor resultado busque atingir os mesmos resultados da outra escola. Cria-se um clima de competição bem semelhante aos encontrados nas grandes empresas, entretanto, escolas não são empresas, alunos não podem simplesmente serem considerados clientes, enfim a ênfase do aprendizado não pode ser apenas nos resultados, esquecendo-se da importância dos processos educativos até quando se almeja resultados positivos.

No campo educacional, são vários os efeitos da Reforma do Estado, conforme destaca Saviani (2007, p. 36):

[...] na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando não transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Não podemos desconsiderar que ao mesmo tempo que o neoliberalismo preconiza o livre mercado com menor atuação do Estado, temos um Estado fortalecido nas funções de regulação e controle. Pode-se observar este fortalecimento na política pública de avaliação nacional.

Com efeito, a reforma da administração pública brasileira, na mesma linha de reforma de outros países, buscou atender à pressão por qualidade dos empreendimentos estatais. Para tanto fortaleceu as funções de regulação e de controle estatal. Além disso, também descentralizou a execução e promoção de serviços sociais e de infraestrutura, aos níveis estaduais e municipais (OLIVEIRA, 2012, p. 45).

Vale mencionar que, neste contexto de reforma, temos o papel contundente exercido pelos organismos internacionais, tanto pelo Banco Mundial, como da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo que o Banco Mundial exerce grande influência nas políticas econômicas e também dita várias diretrizes no campo educacional com vistas a uma melhor qualificação profissional, aumentando a função controladora do Estado, diminuindo os investimentos nas políticas sociais, principalmente cortando gastos.

Já a OCDE possui ampla influência na educação com objetivos de formação de capital humano com o discurso amplamente divulgado sobre a educação como uma forma de investimento. O exame internacional *Programme for International Student Assessment* (PISA), criado pela OCDE, serve de parâmetro internacional de qualidade educacional dos países participantes.

O PISA consiste em um programa de avaliação comparada padronizada internacional, realizado a cada três anos e dirigido aos alunos de 15 anos, sendo desenvolvido pelos países participantes da OCDE. No Brasil, o programa está sob responsabilidade do INEP, sendo amplamente divulgado pela mídia os péssimos resultados apresentados pelo Brasil. O PISA realiza avaliações em leitura, matemática e ciências, também coleta dados relativos à situação socioeconômica e cultural dos alunos participantes.

O Brasil é considerado um dos países mais desiguais economicamente do mundo, assim fica difícil compreender como o governo pode priorizar cortar gastos numa realidade de pobreza extrema, constituindo desafio como promover no caso educativo a elevação nos resultados do Pisa<sup>28</sup>, como, por exemplo, se as crianças possuem escolas com infraestrutura precárias, se os professores precisam lidar com a violência presente nas escolas brasileiras ? Não podemos desvincular a percepção do papel do Estado em promover as políticas sociais num país como o Brasil. Desse modo, não podemos nos esquecer do compromisso do Estado no oferecimento de uma

---

28

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 30 maio 2014

educação de qualidade para todos, considerando que, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007) a qualidade da educação envolve condicionantes intra e extraescolares.

## **2.1 A cultura avaliativa em foco nas avaliações externas**

A Reforma do Estado iniciada em 1995 acarretou vários efeitos no campo educacional, principalmente no campo da avaliação, com destaque para uma forte cultura avaliativa com foco nas avaliações externas.

Nessa perspectiva, Freitas (2012) faz um alerta da forma atual de consolidação das políticas públicas de avaliação de larga escala, que tratam de aliar resultado positivo à qualidade, como se boas notas nos exames significassem automaticamente qualidade, além da presente lógica de mercado que se busca implantar nas escolas. Para Freitas L.C., embasado na crítica de Saviani à chamada pedagogia tecnicista (1986), vivencia-se a tentativa de privatizar o público oferecendo a chamada qualidade total e eficiência, colocando a influência de um novo tecnicismo – neotecnicismo:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo (FREITAS L.C., 2012, p. 383).

Observamos, nessa segunda década do século XXI, a influência do mercado na educação pública, seja desqualificando a escola pública, seja com políticas de meritocracia em alguns estados como São Paulo.

Percebemos, desse modo, que o modelo de avaliação que passa a ser consolidado reforça a questão do desempenho escolar, sendo que, mais claramente a partir da década de 1990, as práticas de mensuração dos desempenhos através das avaliações externas, vêm reforçando o papel controlador do Estado que após a Reforma do Estado adota uma perspectiva gerencialista, colocando em pauta diferentes



modalidades de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Importante destacar que, após essas mudanças nas funções do Estado que não deixam de se embasarem na perspectiva neoliberal, temos a configuração de um “Estado Avaliador” (DIAS SOBRINHO, 2002; AFONSO,1995) que passa a assumir uma posição centralizadora no papel de controlador e fiscalizador. O Estado, segundo Dias Sobrinho (2002), sempre teve a avaliação presente nas políticas educacionais, mas o autor evidencia que, atualmente, temos uma mudança justamente na ênfase dada à avaliação, pois, com o neoliberalismo, avaliação passa a ter como foco o controle e a economia de gastos.

Na perspectiva do “Estado Avaliador”, com o governo de FHC, em 1995, o SAEB passa a ter sua metodologia reconfigurada, consolidando-se como política do “Estado Avaliador”. O Estado passa a utilizar instrumentos de avaliação cada vez mais complexos e técnicos, aplicados de forma sistemática com o propósito de orientar as políticas públicas educacionais.

Oliveira (2012, p.60) discute, baseada na leitura de Neave (2001), duas justificativas para o estabelecimento do Estado Avaliador, uma considerada técnica e outra mais política:

Considerando tais ponderações, percebemos duas diferentes explicações apresentadas para justificar o aparecimento do “ Estado Avaliador”, uma técnica e outra mais política. A primeira, de acordo com o autor, é proveniente dos estados norte-americanos que estabelecem um determinismo técnico visando a reduzir as esferas de atuação do Estado e ampliar as do mercado. As universidades, por sua vez, deveriam se adequar à dinâmica econômica. A explicação política vem de alguns países europeus, e está relacionada à necessidade de renovação política da sociedade. O estado, no intuito de recuperar sua credibilidade no período pós crise delegou responsabilidades a outras esferas administrativas, atendendo aos reclamos e renovação política por meio da abertura de canais de participação. Mas, ao mesmo tempo, por meio do uso da avaliação, ele passou a exercer um maior controle do alcance de seus projetos de reforma.

Como vemos, temos um Estado forte e centralizador principalmente nas políticas públicas de avaliação, embora os discursos oficiais preconizem a autonomia das escolas, políticas descentralizadoras, mas, que precisam prestar resultados inclusive atreladas ao financiamento de verbas.

Desse modo, o “Estado Avaliador” procura efetivar um controle da qualidade do ensino embasado nas avaliações externas. Vemos presente, em praticamente todos os discursos políticos, o enfoque dado à necessária qualidade da educação. Esse discurso

em prol da qualidade ficou mais claro após “A Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jontiem na Tailândia em 1990.

Na conferência, foi estabelecida uma declaração na qual os países se comprometeram a realizar ações para a promoção da qualidade para todos. Percebemos várias ações dos governos internacionais para a promoção da qualidade, mas geralmente pautadas em resultados das avaliações que realizam classificações entre os melhores e os piores. No Brasil não deixa de ser diferente, com a criação do SAEB em 1990.

Vale mencionar que se entende avaliação externa como avaliação em larga escala que, segundo Oliveira (2012, p. 138), envolve os seguintes aspectos:

o grande número de pessoas envolvidas em cada uma das etapas; elaboração do projeto de avaliação; construção de instrumentos padronizados ( testes e questionários); validação estatística dos instrumentos; constituição e treinamento de equipes de trabalho; execução e monitoramento simultâneo da avaliação em diferentes instituições pelo território nacional; processamento de dados e disseminação de resultados e repercussão dos resultados na sociedade.

A partir do SAEB, o Estado passa a realizar avaliação em larga escala em todo o país com o objetivo de formulação e monitoramento das políticas públicas.

Com a implantação da LDB (Lei nº 9.394/96), o SAEB ganhou mais força, já que a lei garante à União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos níveis, abrindo espaço para a efetivação de um sistema nacional de avaliação. Vale ressaltar que a esse sistema de avaliações estão atrelados a distribuição de verbas, como bem lembrado por Saviani (2007, p. 437): “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.”

Após algumas reestruturações em 2005, o SAEB passa a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a chamada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) conhecida como Prova Brasil. Com a criação da Prova Brasil as escolas passam a tomar conhecimento do desempenho dos alunos nas avaliações.

Assim, desde 1990 até 2002, o SAEB foi a forma utilizada pelo governo federal para avaliar os sistemas educacionais (FREITAS, D., 2013, p.73). Em 2005 tem-se com a implantação da Prova Brasil com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental.

Segundo, Freitas, D.N. (2013, p. 74)

A divulgação dos resultados da Prova Brasil fomentou comportamentos orientados para a comparação, competição, premiação, punição. Pesquisas que realizamos mostraram que, assim como ocorria com o SAEB, a interpretação dos resultados não tem sido realizada pelos sistemas educacionais e pelas escolas, de modo que a tônica acaba sendo a do controle externo e remoto efetuado pelo INEP/MEC.

Observamos, assim, um Estado forte que se expressa na avaliação em larga escala, por meio do controle e da regulação. Porém, o uso dos resultados com potencial para contribuir para mudanças pouco tem sido utilizado pelos sistemas e pelas escolas. Nessa direção questionamos a finalidade da avaliação. Afinal, para que avaliar? Problematizar aspectos relativos aos processos do ensino aprendizagem, interpretação dos resultados constitui caminho para que melhorias sejam efetivadas em prol da aprendizagem dos alunos.

Como aponta Gatti (2007, p. 9),

Uma indução esclarecida para interpretação e uso dos resultados, ressaltando destes as necessidades de ensino a serem implementadas, é absolutamente necessária. Caso contrário continuar-se á a passar ao largo da contribuição que esses resultados podem oferecer para a melhoria da educação escolar.

No quadro de avaliações em larga escala do SAEB passa, portanto, a vigorar a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica da alfabetização, embora seja composta apenas de questões relativas à leitura.

## **2.2 A Provinha Brasil em Pauta**

“ Eu já sei ler e escrever, mas o que vai mesmo dizer  
se eu aprendi mesmo é a Provinha Brasil”  
( Ana Clara, 2º ano)<sup>29</sup>

A Provinha Brasil, regulamentada pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, foi implantada em 2008 nas escolas, configurando-se em uma avaliação em larga escala elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas – Anísio Teixeira (INEP) e distribuída pelo Ministério da Educação MEC/Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Caracteriza-se como um exame nacional com objetivo de monitorar a alfabetização nas escolas públicas brasileiras. O INEP classifica a Provinha Brasil como sendo:

---

<sup>29</sup> Disponível em: [www.provinhabrasil.inep.gov.br](http://www.provinhabrasil.inep.gov.br). Acesso em: 20 dez.2014.

uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. (MEC/INEP, 2013).

Interessante ressaltar que o governo federal justifica a realização da Provinha Brasil devido aos indicadores do SAEB apontarem problemas relacionados à leitura e à escrita, em específico a alfabetização, revelando, principalmente o baixo desempenho em leitura dos alunos.

Nesse sentido, o governo adota algumas iniciativas tais como: a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nesse Plano, encontramos a necessidade de alfabetizar as crianças até o 8 anos de idade. Para tanto: “Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico específico, por meio da Provinha Brasil.” (INEP, 2014)

Percebemos que o governo federal deixa claro o objetivo da Provinha Brasil, ou seja, um exame periódico para verificar o desempenho dos alunos, além da proposta de avaliação diagnóstica. Na primeira edição em 2008, cerca de 3.133 municípios participaram da provinha. Em 2011, passa a serem incluídas questões relativas à matemática.

Assim, em 2013, com a implantação do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o MEC/INEP vem desenvolvendo um sistema *on line* para que as redes de ensino lancem os resultados da Provinha Brasil. Cabe a reflexão sobre a quem interessa esses resultados de supostos diagnósticos num sistema *on line*, pelo qual há a possibilidade de gerar relatórios de ações. Vale indagar, quais ações são estas?

O Inep elenca da seguinte forma os objetivos dessa avaliação:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2014).

Ainda, segundo o Inep, esses objetivos promovem as seguintes ações:

- estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
- planejamento de cursos de formação continuada para os professores;
- investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
- desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
- melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino (INEP, 2014).

Portanto, o governo federal deixa claro sua intenção com esta Provinha, que pressupõe a utilização dos resultados para que haja melhorias na qualidade do processo de ensino- aprendizagem.

A Provinha Brasil é composta por um teste com 20 questões, sendo que algumas serão lidas pelo aplicador, outras lidas pelos alunos. Sendo aplicada anualmente em dois momentos, no início do segundo ano do ensino fundamental e ao final desse mesmo ano letivo, com sugestão do mês de abril e até o final de novembro.

A questão da oralidade fica de fora da Provinha Brasil, bem como a escrita, restando apenas na matriz de referência questões de leitura. Elaborada para ser aplicada às crianças que estão matriculadas no segundo ano do ensino fundamental de cada unidade de ensino, a Provinha Brasil está assim dividida:

- no 2º ano: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de nove anos;
- na 2ª série: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de oito anos e não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização;
- na 1ª série: em escolas onde o ensino fundamental tem duração de oito anos e possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização.(INEP, 2014).

O teste deverá ser aplicado:

- pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma;
- por outras pessoas indicadas e preparadas pela secretaria de educação, com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a rede de ensino sob a administração da secretaria (INEP, 2014).

A correção dos testes deverá ser feita pelo próprio professor ou aplicador do teste. Segundo o Inep, os professores poderão discutir os resultados e reorientar as práticas pedagógicas se necessário.

Percebemos, diante dos documentos elaborados pelo Inep, que a Provinha Brasil, como afirmado, volta-se para as crianças de cerca de 8 anos que frequentam o 2º ano do ensino fundamental, tendo como objetivo principal avaliar e monitorar a alfabetização das crianças.

Sabe-se que a alfabetização das crianças das escolas públicas constitui uma questão ainda não resolvida no nosso país se nos atentarmos nas dificuldades que os alunos enfrentam no processo de alfabetização e no número de analfabetos.

Dessa forma, Esteban (2009) realiza uma crítica contundente ao fato do nosso país e governo, ainda não atentar para a necessidade de políticas públicas que busquem a qualidade da educação e dessa forma se contribui para que as crianças que mais precisam da escola, sintam-se cada vez mais fora dos sistemas educacionais. A autora enfatiza que:

Fica claro que diante da manutenção do fracasso escolar, expressão da exclusão das crianças das classes populares do direito ao saber socialmente valorizado e veiculado pela escola, não se atua sobre o conjunto de relações implicadas na dinâmica fracasso/sucesso escolar, nem mesmo no restrito campo das habilidades e competências escolares. Opta-se por manter a inversão que faz dos problemas metodológicos, problemas de rendimento, recorrendo-se à antiga fórmula: para maior qualidade, mais exame. (ESTEBAN 2009, p. 49).

Precisamos, enquanto profissionais da educação, pensarmos sobre o fato de contribuirmos na direção da exclusão das crianças que não conseguem aprender, em contraponto à busca pela efetiva aprendizagem que envolve muito mais que exames e testes, como afirma Esteban, com a ênfase nos exames estaríamos caminhando no caminho inverso da busca de soluções.

Por aliar qualidade com quantidade de exames, por mais que o Inep caminhe no sentido de denominar a Provinha Brasil como diagnóstica, podemos notar de forma tácita o discurso focado nos resultados. Sabemos que não são avaliações classificatórias que fazem as crianças aprenderem a ler e escrever.

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas. A mensuração aliada ao estabelecimento de metas sustenta processos de avaliação mais vinculados à gestão educacional do que à aprendizagem infantil. (ESTEBAN, 2012, p. 576).

Percebemos também que a lógica de mercado presente nas escolas públicas, outro ponto destacado por Saviani, refere-se ao fato da presença bem atual da substituição do ensino centrado nas disciplinas pelo enfoque nas competências, visando à formação de indivíduos mais produtivos com vista à melhor inserção no mercado de trabalho. Um discurso forte que caminha no oferecimento de uma escola que é acessível

para todos, mas que ao longo do tempo não vemos esses todos chegando ao final do processo, ou melhor, uma educação pública de qualidade para todos.

Desse modo, as avaliações em larga escala presentes no Brasil em quatorze estados como o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp), Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA caracterizam uma política pública de avaliações que acabam por classificar os alunos e muitas vezes realizar um ranqueamento das escolas amplamente divulgado pela mídia. Também encontramos avaliações em larga escala no âmbito municipal, no caso do município de Campinas temos a Prova Campinas.

Outro destaque a ser pontuado refere-se a pouca ou nenhuma participação dos professores na elaboração das provas, ou seja, cabe aos professores apenas executar as avaliações ditas como diagnósticas. Vale lembrar que as políticas públicas educacionais pouco abordam a questão da avaliação institucional, num propósito de diálogo entre todas as partes.

Nesse sentido, observamos as avaliações atuais promovendo muito mais a busca por resultados do que, por exemplo, ajudando a solucionar os problemas educacionais, ou seja, um sistema baseado em números e não nos processos educacionais.

Segundo Freitas, L.C. (2002, p.7):

As políticas públicas estão colocando o campo da avaliação em outro patamar. A emergência do Estado avaliador produziu uma demanda enorme por conhecimentos em várias áreas e setores da sociedade como apoio para a tomada de decisão e a transparência de ações e resultados. Os procedimentos de avaliação estão ganhando força e com eles suas consequências.

Acreditamos, portanto, que o conceito de qualidade da educação é amplo e envolve fatores intraescolares como extraescolares. Assim, passa a ser interessante a análise de como o governo tem pautado suas ações, principalmente ao amplo interesse nas políticas de avaliação que acabam gerando ranqueamentos que são alvo de críticas de vários pesquisadores contemporâneos, podemos citar as reflexões feitas por Biesta, sociólogo holandês (2011, p. 5): “Os *rankings* criam uma idéia de competitividade na educação e não estou convencido de que essa seja necessária. A longo prazo, a colaboração, mais do que a competição, vai gerar melhores resultados”.

Uma questão a se destacar em relação à Provinha Brasil é a desconsideração dos saberes dos professores. Nesse sentido, convém indagar se os professores do 2º ano podem contribuir no processo de elaboração da avaliação. Faz-se necessário rever o

papel dos professores, como atores dos processos educativos, já que o próprio MEC oferece, para aqueles que atuam em escolas públicas o curso Pró-Letramento que visa oferecer formação continuada com capacitação na área de alfabetização e letramento

Vale ressaltar que a Provinha Brasil não tem ainda como proposta que os resultados obtidos sirvam de base para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os resultados ficam restritos às escolas e redes de ensino.

Entretanto, percebemos que a Provinha Brasil tem se apresentado muito mais como uma avaliação em larga escala, em uma questão fundamental à educação brasileira como a alfabetização.

Cabe indagar se a Provinha Brasil acabará tornando-se modelo a ser seguido na alfabetização das crianças, inclusive com prévia preparação para essa avaliação sem se levar em conta a imprescindível busca de uma educação de qualidade para todos, ou seja, não podemos reduzir os processos educacionais a treinos para alcançar bons resultados nos exames, nem tampouco caminhar na direção da escolarização (com atividades focadas em letras) das crianças da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, as avaliações em larga escala, ao gerarem nas escolas a necessidade do preparo para as mesmas, traz implícita uma ideia levantada por Freitas (2012, p. 389):

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Torna-se pertinente, em uma perspectiva crítica, indagarmos as funções da Provinha Brasil, ou seja, para quê, para quem, a favor de quem temos essa avaliação e o que ela poderá impactar no currículo da educação infantil. Cabe, portanto, pensarmos sobre os limites e justificativas para a consolidação dessa política pública de avaliação com crianças de 7 e 8 anos.

Dessa forma, consideramos fundamental partir do pressuposto de que não há prática avaliativa neutra, precisamos, enquanto educadores compreender os objetivos tácitos de um sistema de avaliação de larga escala como a Provinha Brasil.

Não estamos, com isso, negando a importância das escolas serem avaliadas com participação efetiva de todos os atores envolvidos no processo, inclusive os professores,



mas, no caso da Provinha Brasil, por ser um exame em larga escala, questionamos justamente o fato de quanto esta avaliação pode provocar muito mais a culpabilização, principalmente dos alunos das camadas populares que acabam não se saindo tão bem nos exames, do que a busca por políticas públicas que impliquem melhorias mais efetivas dos processos de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que essas melhorias envolvem muito mais que resultados. Envolve um projeto político a longo prazo em prol da tão almejada qualidade na educação para todos.

Vivencia-se na contemporaneidade o processo inverso, com o Estado promovendo políticas públicas mínimas que não promovem, no caso da educação, garantias de ensino-aprendizagem e promoção dos conhecimentos para todos. Culpabilizando as escolas, sobretudo professores, gestores e alunos, pelos maus resultados. E essas políticas como o caso da Provinha Brasil chegam ao início da escolarização. Precisamos, assim, olhar com cuidado e reflexão para esse aspecto, e principalmente refletir sobre as repercussões dessas políticas no cotidiano escolar.

## CAPÍTULO III

### PROVINHA BRASIL: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse capítulo apresenta-se a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe gestora e professoras das escolas pesquisadas. Tal análise expressa a percepção das participantes da pesquisa sobre as possíveis repercussões da Provinha Brasil nas práticas curriculares de duas instituições educacionais de educação infantil dos municípios de Campinas e Valinhos.

Na oportunidade das entrevistas realizadas, nos meses de novembro e dezembro de 2013, gestoras educacionais e professoras refletiram sobre a concepção de criança, concepção de currículo, articulação entre a educação infantil e ensino fundamental, e a possível relação entre os resultados da Provinha Brasil e o currículo da educação infantil. Sendo esta última questão foco da presente pesquisa.

As análises dos dados levam em consideração os seguintes focos explicitados na introdução:

- os princípios norteadores de currículo e concepção de criança que integram as propostas curriculares da Educação Infantil dos municípios de Campinas (SP) e Valinhos (SP);

- a percepção dos gestores escolares e dos professores das escolas pesquisadas sobre a relação entre a Provinha Brasil e a prática curricular da Educação Infantil.

A fim de apreender a percepção das professoras e gestoras educacionais de cada município pesquisado, considerando que há diferença nas propostas curriculares, optou-se por apresentar a análise de cada município para, na sequência, entrecruzar as percepções, analisando convergências e divergências decorrentes das falas das participantes da pesquisa.

Desse modo, a análise das percepções das participantes será precedida pela análise dos respectivos perfis.

#### 3.1 Município de Valinhos

#### **3.1 Perfil dos sujeitos pesquisados**

**Quadro 4 - Perfil dos sujeitos pesquisados em Valinhos**

Sujeito	Sexo	Faixa Etária	Função	Escolaridade	Tempo de atuação no magistério	Tempo na função	Tempo na unidade escolar
DV	F	45-50	Diretora educacional efetiva	Pedagogia Especialização	20 anos	14 anos	14 anos
CPV	F	35-40	Coordenadora Pedagógica substituta	Pedagogia Especialização	14 anos	8 meses	8 meses
PV <sup>1</sup>	F	45-50	Professora efetiva	Pedagogia Especialização	24 anos	24 anos	14 anos
PV <sup>2</sup>	F	45-50	Professora efetiva	Pedagogia	22 anos	22 anos	2 anos

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro 4 mostra o perfil da equipe de profissionais entrevistadas (diretora, coordenadora pedagógica e duas professoras) quanto ao sexo, à faixa etária; ao tempo de magistério; ao tempo de atuação na escola pesquisada e à formação acadêmica.

Observa-se que todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino, o que coincide com as pesquisas que apontam a docência na educação infantil como uma profissão do gênero feminino.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007<sup>30</sup>, a presença feminina de professoras em pré-escolas corresponde a um total de 96,1%. Estudos, como o de Rosa (2011), revelam esta maior concentração feminina no início da educação básica, entretanto, em cargos educacionais de secretários municipais e estaduais da educação e ministério da educação a presença masculina apresenta-se consideravelmente maior.

Foi a partir do século XX, mais especificamente de sua segunda metade, que as mulheres tomaram as Escolas Normais e as salas de aula quase que por completo. A feminização do Magistério no Brasil pode ser considerada um processo já devidamente alicerçado desde o século XIX, porém um fato consolidado somente a partir da República e que veio ter um aumento significativo nas décadas que se seguiram. (ROSA, 2011, p.7).

<sup>30</sup> Fonte: MEC/Inep- Censo do Professor da Educação Básica 2007. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em : 24 nov.2014. Importante ressaltar que não encontramos dados mais recentes sobre o perfil dos docentes da educação básica.

Há, ainda, o fato de não ser incomum encontrarmos em pleno século XXI, certa apreensão em relação à atuação de profissionais do sexo masculino na educação infantil, por parte de pais, familiares e colegas, o que faz com que, em alguns casos, diretores educacionais priorizem a presença feminina, principalmente em atividades de contato físico e cuidados com o corpo com as crianças pequenas, alegando por exemplo, que os pais não aprovam homens lidando com atividades de higiene como troca de fraldas dos filhos. Sayão (2002, p.1) ressalta que:

Há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil.. No entanto, em um número bastante reduzido - em torno de 6% - constata-se a presença de homens atuando como docentes em creches e pré-escolas nas redes públicas de ensino. No caso brasileiro, apesar de numericamente ser insignificante, o número de professores do sexo masculino atuando nestas instituições, sua presença, dada às especificidades que o trabalho com as crianças pequenas suscita, é motivo de estranhamento por parte não só das mulheres profissionais de creches, como também das famílias das crianças que freqüentam estas instituições.

Esta questão de desigualdade de gênero com grande presença feminina na docência, na primeira etapa da educação básica, embora não pertença à temática desse estudo, revela o quanto o cuidar e o educar ainda não são vistos na prática pedagógica como indissociáveis. Já que a prática de cuidar envolve necessariamente o educar, portanto não podem ser considerados como práticas dissociadas na docência da primeira infância. Nesses termos, Castro (2010, p. 11-12) esclarece em sua dissertação com tema sobre as representações de gênero e identidade nos discursos dos professores na educação infantil:

A entrada do profissional do sexo masculino no campo da Educação Infantil, é, portanto, bastante recente. Essa entrada cumpre enfatizar, vem sendo fonte de tensão e por isso mesmo, vem mobilizando os processos de construção identitária de todos os envolvidos, uma vez que, segundo Rosemberg (op.cit), “o ensino ainda é uma área vista como própria do gênero feminino”.

Outro aspecto que reforça a concentração feminina na educação infantil, refere-se ao discurso presente na sociedade que preconiza o magistério como atividade de “doação”, “vocaçãõ”, “sacerdócio” e principalmente na visão da professora (mulher) como substituta materna, reflexo de uma sociedade que coloca a mulher-mãe como a responsável pela educação dos filhos. Assim, reforça-se a atuação na docência como uma “doaçãõ” para se cumprir uma missão, o que, infelizmente, contribui juntamente com outros fatores na desvalorização socioeconômica da profissão docente que ainda

precisa ser vista como uma profissão, portanto resultado de uma escolha, pensada e refletida. De acordo com Cerisara (2002, p.102):

As profissionais das instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas – auxiliares de sala e professoras foram pensadas a partir da forma como essas profissões que se construíram no feminino e trazem consigo as marcas do processo de socialização que em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e maternagem.

Assim, a profissão docente ainda precisa superar a visão de vocação, sacerdócio, já que implica profissionais qualificados e, no caso da educação infantil, que possui especificidades como a indissociação entre o cuidar-educar como discutido ao longo desse trabalho, o que demanda uma formação docente qualificada que possa contribuir para a formação integral das crianças. Nessa perspectiva, é necessária uma formação docente que respeite a especificidade da educação infantil e, portanto, não fique restrita à formação de professores para atuarem no ensino fundamental e que possa evidenciar uma política de formação inicial e continuada com objetivo de uma educação de qualidade. Como sinaliza Cerisara (2002, p.113):

Para o professor de educação infantil existe um outro aspecto que piora a situação: a falta de ênfase quanto a especificidade do professor de educação infantil nesses documentos e resoluções, como se este pudesse ter como base a docência das séries iniciais do ensino fundamental. Falar em professor de educação infantil é diferente de falar em professor das séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que as especificidades dos professores junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil sejam respeitadas.

Ressalta-se que, de acordo com a Lei 12.796 de abril de 2013:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Evidencia-se que para a atuação dos professores para o trabalho com educação infantil, ainda não é exigida a formação em nível superior, o que permite a discussão e problematização sobre a formação dos professores, em especial na primeira etapa da educação básica. Vale ressaltar que a qualidade do trabalho na educação infantil perpassa por uma formação docente que respeite as especificidades do trabalho com a infância e que, assim, não reproduza práticas de maternagem e muito menos de

escolarização precoce. Zabalza (1998, p. 40) sintetiza a questão do profissionalismo docente ao que se refere à educação infantil:

não são mães/pais substitutos para atender às crianças enquanto os seus trabalham. São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança.

Com relação à faixa etária, observa-se que houve um predomínio das participantes pesquisadas acima dos 45 anos. Apenas a coordenadora pedagógica possui menos de 40 anos. Percebe-se que as professoras participantes possuem mais de 20 anos de atuação na função, o que indica experiência na prática pedagógica da educação infantil. Essa experiência denota que há saberes que são mobilizados no exercício da função, no cotidiano escolar, conforme aponta Tardif (2010, p.59):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

A diretora educacional apresenta 14 anos de atuação na função e na escola pesquisada e 20 anos de experiência no magistério, o que indica, também, experiência em gestão escolar. A coordenadora pedagógica exerce a função a cerca de 8 meses, em caráter de substituição, sendo que atua como professora de Educação Infantil há 14 anos. Assim, ambas também têm a contribuir com o olhar a respeito da educação infantil.

Referente à formação acadêmica, percebe-se que, exceto uma professora (Pv<sup>2</sup>), as participantes da pesquisa têm curso de pós-graduação em nível de especialização, o que sinaliza a valorização da formação continuada no exercício do magistério. Tendo em vista que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, é necessário que haja políticas públicas em educação que, de fato, contribuam para uma sólida formação dos professores, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal/profissional. Em uma via de mão dupla, a educação infantil também necessita ser problematizada nos espaços de formação de professores.

A formação para educação infantil é imprescindível, pois essa possui especificidades que não podem ser confundidas ou renegadas. Estudiosos da área, citados ao longo desse trabalho, discutem a necessidade de revisão da formação dos profissionais, de modo que as professoras não reproduzam, na Educação Infantil, práticas pedagógicas do ensino fundamental, sob o risco de se comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Como discutido, o direito da criança ao brincar e vivenciar plenamente a infância com múltiplas experiências históricas e culturais, pouco se efetivam na prática pedagógica. Essas questões podem sinalizar a necessidade de, no contexto de formação das professoras, ressignificar as abordagens teórico/práticas que tenham a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças como foco, ou seja, que possibilitem um novo olhar sobre as necessidades formativas para a atuação na educação infantil. Nas palavras de Faria (2011, p.xiii):

O direito à educação infantil exige profissionais formados/as, comprometidos/as com o conhecimento para levar a cabo a difícil tarefa de uma educação laica, pública e gratuita, não espontaneísta, não improvisada, com conteúdo, embora não escolar, centrada na criança e na experiência infantil que proporciona a construção de todas as dimensões humanas com ênfase naquelas que geralmente não são praticadas no ensino fundamental: o lúdico, o artístico e o imaginário.

Desse modo, constata-se o quanto a atuação na educação infantil é algo complexo, que envolve inclusive novas formas de formação docente, em busca de um profissional comprometido em oferecer uma educação infantil de qualidade. Isso demanda além de novas práticas que colocam a criança no centro do processo e também estudos consistentes no campo da educação infantil.

### **3.2 A percepção da equipe de gestão e das professoras do município de Valinhos**

A equipe de gestão e as professoras foram convidadas a refletir sobre as concepções de currículo e de criança que integram as propostas curriculares da Educação Infantil do município, bem como sobre a relação entre a Provinha Brasil e a prática curricular da Educação Infantil.

As participantes da pesquisa, inicialmente, foram convidadas a refletir sobre a concepção de criança presente no projeto político pedagógico da escola (PPP), tendo em

vista que esta concepção é essencial para planejar a prática pedagógica na Educação Infantil.

A equipe gestora (Dv e Cv) referiu-se à criança como sendo o centro do processo educativo, consoante à concepção expressa no PPP da escola.

*A criança é a principal agente do conhecimento dela; a criança é vista como criança, necessidades de acordo com a faixa etária; é uma criança como centro. (Cv)*

*A criança é o centro do nosso trabalho, ela está agindo. (Dv)*

O PPP da escola foi elaborado em 2012 e utiliza como referência o Plano de Curso da Educação Básica 2010 do município de Valinhos, que foi elaborado pela equipe da Secretaria da Educação, com a participação dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores que atuam na rede municipal. O referido Plano foi elaborado com base nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Importante frisar que o “Plano de Curso da Educação Infantil está dividido em três áreas de ação: Área 1- Descoberta de Si mesmo: Identidade e Autonomia Pessoal; Área 2- Descoberta do ambiente Físico, Social e Cultural; Área 3 Linguagens e Representações.” (PPP – Valinhos, 2012, p. 4)

Percebe-se ao analisar o documento Plano de Curso 2010 que, embora a concepção de criança não seja explícita, compreende-se que é ativa no processo de aprendizagem, e que as crianças chamadas de alunos constroem significados a partir das interações com os objetos de conhecimento.

A prática educativa é bastante complexa, pois o contexto da sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal [...] Assim os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno será **sujeito** de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor será o **mediador** na interação dos alunos com os objetos de conhecimento. (VALINHOS, Plano de Curso, 2010, p.5).

Pode-se inferir que a fala da equipe gestora sobre a concepção de criança coaduna com a concepção de criança expressa no Plano de Curso do Município de Valinhos que embasa o PPP da escola, conforme alhures citado.

A referência à criança como o centro do trabalho pedagógico, sendo vista como sujeito que age sobre o objeto, sugere uma concepção pautada em Piaget. Como



refletido ao longo do trabalho, os estudos de Piaget evidenciam como primordial a consideração do sujeito ativo na construção do conhecimento, que não copia a realidade passivamente como algo previamente dado, mas interpreta e transforma de acordo com suas estruturas mentais. (VIEIRA e LINO, 2007).

Vale mencionar que o município de Valinhos adotou o Programa de Educação Pré-escolar - PROEPRE<sup>31</sup> no período anterior à elaboração do atual Plano de Curso de 2010. Os professores da rede municipal passaram por um curso de extensão de 240 horas oferecido no próprio município com dispensa de aula. O Proepre adota uma prática pedagógica construtivista baseada na teoria piagetiana.

Ao se manifestarem sobre a concepção de criança definida no PPP da escola, as respostas das professoras pesquisadas ( Pv<sup>1</sup> e Pv<sup>2</sup>) divergiram das respostas da equipe gestora. A fala de Pv<sup>1</sup> expressa uma concepção de criança escolarizada na rede de Valinhos como um todo, que não considera a criança enquanto criança:

*A definição de criança da rede de Valinhos é muito complicada. Eu acho que eles esquecem um pouco que a criança tem que brincar, tem que ser criança, e assim no PPP a gente tem que fazer algumas coisas que ao meu ver eu não concordo [...]. (Pv<sup>1</sup>).*

O fato de haver divergência entre as falas das gestoras e Pv<sup>1</sup> indica a necessidade de ser retomada e problematizada, no coletivo, a concepção de criança que norteia o trabalho pedagógico na educação infantil do município de Valinhos, pois a criança vista como aluno, admite práticas do ensino fundamental, o que sinaliza um processo de escolarização da educação infantil. Como explorado ao longo do trabalho, essa escolarização refere-se às atividades fragmentadas e, muitas vezes, descontextualizadas que parecem muito mais com treinos motor de letras e de números, o que demonstra uma visão restrita do processo de construção da linguagem escrita. Em acordo com Britto (2007, p.20):

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o ensino de letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença.

---

<sup>31</sup> O PROEPRE é um programa adotado em várias redes municipais desde 1980, desenvolvido pelo Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação – Unicamp.

Embora Pv<sup>2</sup> não tenha se referido à concepção de criança que consta no PPP, destacou o interesse das crianças e o compromisso das famílias em acompanhá-las nas atividades enviadas para casa como “lição de casa”. Esse destaque demonstra que a professora valoriza o envolvimento da família nesse tipo de atividade. O fato de Pv<sup>2</sup> referir-se a esse envolvimento, principalmente nas atividades enviadas para casa, também pode indicar uma concepção de educação infantil voltada para a escolarização precoce, com a ênfase em atividades no papel que acabam afetando o processo de desenvolvimento das crianças. Como as atividades são enviadas para casa, também corre-se o risco dos pais fazerem as atividades para as crianças. Assim, a atividade perde o sentido de promoção de aprendizagem. Importante mencionar que, nesse ano de 2014, a Secretaria da Educação Municipal de Valinhos repassou um comunicado determinando que os professores do Infantil I (crianças de 4 anos) e Infantil II (crianças de 5 anos) enviassem toda sexta-feira atividades para casa (lição de casa) como prática a ser adotada em toda a rede, ou seja, mesmo que não seja uma opção das professoras enviar atividades para casa, foi determinada a realização dessa proposta.

Como apontam Kishimoto (2002) e outros autores referendados ao longo desse trabalho, a escolarização na Educação Infantil tem sido caracterizada pelo excesso de atividades direcionadas em leitura, escrita, cálculo. Assim, aspectos importantes para o desenvolvimento infantil como a arte, as ciências deixam de ser trabalhados com as crianças. O que também reforça uma concepção de criança que não é considerada capaz no hoje, que precisa ser treinada para o amanhã. Deixando de lado, a singularidade da história das crianças, como bem alertado por Wajskop (1997, p.109): “a singularidade da história das crianças, sua forma de estar e pensar o mundo, passa despercebida pela escola que as priva de qualquer possibilidade de integrar essa vivência no espaço do brincar.”

Há, ainda, que se considerar o tempo reduzido em que as crianças, no século XXI, gozam da companhia dos familiares em atividades cotidianas e de lazer. Nessa perspectiva, a escola assumir a posição de sobrecarga de atividades no final de semana, pode, também, comprometer esse precioso espaço de convívio familiar.

Esta antecipação do ensino fundamental, sinalizada em atividades destituídas de significado, pode ser constatada ainda na fala de Pv<sup>1</sup> sobre a concepção de criança da rede de Valinhos.

*Mesmo não concordando eu tenho que aceitar algumas coisas, mas eu acho que a criança tinha que brincar mais, tinha que ser mais livre para fazer as coisas, porque ela vai ter muitos anos pela frente para ficar fazendo atividade (...) lendo e escrevendo. Não que a gente não tenha que dá, mas é muito maçante (...) a gente está dentro de um sistema e a gente tem que cumprir. (Pv<sup>1</sup>)*

Fica evidente nessa fala de Pv<sup>1</sup> que, mesmo não havendo concordância sobre práticas curriculares impostas, prevalece a ideia de que devem ser cumpridas, o que indica a necessidade de se possibilitar espaços de diálogo entre professores e equipe de gestão e entre escola e Secretaria Municipal da Educação, com vistas a problematizar a prática pedagógica da educação infantil.

A concepção de educação infantil que leva a uma antecipação do ensino fundamental já foi alertada por Froebel no século XIX, tendo enfatizado a necessária diferenciação entre educação infantil e ensino fundamental.

Nesse sentido, como discutido ao longo desse trabalho, Froebel foi um dos percussores da defesa da importância do jogo para o aprendizado das crianças, com foco no desenvolvimento, principalmente colocando a questão do jogo como algo inerente à infância longe de ter como objetivo transmitir conteúdo.

Wajskop<sup>32</sup> (1997) também tece crítica sobre a “didatização” do lúdico”. Em estudo realizado pela autora em uma pré-escola pública da cidade de São Paulo, na década de 1990, evidenciou-se como a pré escola encontra-se vinculada ao preparo das crianças com concepções diversas sobre o brincar que vão desde o espontaneísmo até ao tecnicismo que busca utilizar a brincadeira como um fim didático. A pesquisadora, cita o exemplo de uma atividade que se inicia de forma lúdica, o que gera bastante interesse das crianças, mas que acaba tornando-se mais um exercício mecânico e destituído de sentido.

O problema que se coloca com relação a esse tipo de encaminhamento pedagógico e de utilização da brincadeira infantil é o grau de aprendizagem real que resulta para as crianças. Ele aparece como a fragmentação entre o objetivo proposto (treino de determinadas habilidades para a escrita) e a ação executada (treino de habilidades de um suposto bebê), oculta por uma história sem sentido social para quem os executa. Dessa forma, como garantir o aprendizado enquanto apropriação e compreensão estável para as crianças? (Wajskop, 1997, p.84).

---

<sup>32</sup> Wajskop trata na sua dissertação de mestrado em 1990 (“Tia, me deixa brincar”. O espaço do jogo na educação pré-escolar) sobre o uso da brincadeira pelo professor como recurso para simplesmente passar um conteúdo (didatização do lúdico).

Percebe-se que embora o trabalho de Wajskop seja do final da década de 1980, encontra-se, com certa frequência, a pré-escola contemporânea, considerando a importância do brincar apenas nos projetos, planos e planejamentos, com pouco espaço e tempo destinado ao brincar das crianças no espaço educativo. Ressalta-se, também, que, segundo a perspectiva histórico-cultural, por exemplo, o brincar é uma atividade sócio-histórica, e, portanto, a criança aprende a brincar. Assim, brincar não se contrapõe a aprender, mas pode possibilitar o aprender de forma significativa.

A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. A teoria histórico-cultural aborda o brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre os sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro da sua cultura. (ROCHA, 2000, p.67)

As professoras pesquisadas referem-se a uma concepção de criança, vista como aluno, com enfoque na proposta de atividades no papel e, conseqüentemente, redução do brincar. Como já alertado por Wajskop (1997) e outros autores, a pré-escola acaba direcionando as ações para práticas de treino de habilidades relativas ao conhecimento de letras e números, tendo como recursos o papel e o lápis.

Observa-se que nos discursos dos documentos defende-se uma concepção de criança ativa, mas que na prática esta concepção não é vista, de fato, no cotidiano pedagógico da escola pesquisada de Valinhos. Inclusive o depoimento de Pv<sup>1</sup> indica com clareza que as crianças de 4 anos da turma possuem pouco tempo destinado ao brincar e que as práticas pedagógicas pautam-se nos conteúdos em especial o trabalho considerado pela própria professora como “maçante” com letras e números e também a fala sobre o tempo que a criança ainda tem pela frente para aprender as letras e números.

As considerações das professoras entrevistadas remontam à necessidade de se repensar e se problematizar o currículo em ação da Educação Infantil, conforme foram instadas a refletir. O mesmo vale para o Plano de Ensino do Município que sequer foi mencionado pelas professoras, o que demonstra a falta de apropriação sobre a concepção de criança defendida nas propostas de trabalho da rede municipal.

Em acordo com o relato de Pv<sup>1</sup> e Pv<sup>2</sup>, a concepção de currículo predominante na rede municipal de Valinhos é conteudista. Ambas as professoras pesquisadas enfatizam que há um excesso de atividades que envolvem o uso de papel e lápis, em detrimento de atividades lúdicas, sinalizando o quanto o currículo da rede municipal apresenta-se voltado para um aluno de ensino fundamental, pois em nenhum momento as professoras mencionam a importância do brincar na educação infantil, ou mesmo de atividades que possibilitem as crianças enfrentarem desafios como proposto numa perspectiva sociointeracionista constante do Plano de Curso do Município.

*Aqui você está falando esta concepção de currículo que eu sou contra. Eu acho que no infantil I eles teriam que aprender muitas outras coisas, e a gente não precisaria se apegar tanto nesta parte de atividades no papel. Então, assim, é óbvio que eu vou dar uma noção de letra, uma noção de números para eles, que isto está no dia-a-dia, mas acho que não tinha que ser uma obrigatoriedade. Eu não acho que no infantil II eles têm que saber todas as letras, tem que estar juntando as letras para estar mais que silábicos. Eu não concordo com isto e é uma briga sempre, todas as primeiras reuniões que a diretora conversa como estão as crianças e o infantil II reclama (as professoras), eu acho um absurdo. (...) Eu acho que quando colocou a escola de 9 anos que piorou demais, porque antes o infantil I era mais livre para fazer as coisas e agora não. Você tem que atender este currículo, preparar estas crianças para o Infantil II, eles entram na minha sala com 3 anos e meio e fazem 4 anos e eu tenho que preparar estas crianças para irem para o Infantil II. (Pv<sup>1</sup>)*

Percebe-se que Pv<sup>1</sup> expõe de forma clara que quando a rede municipal tinha como diretriz o Programa de Educação Pré-escolar (Proepre), as atividades desenvolvidas eram mais contextualizadas para as crianças, havendo a valorização do brincar. Entretanto, com a implantação do ensino fundamental de 9 anos e com a passagem das crianças de 6 anos para o primeiro ano, houve uma ênfase nos conteúdos e no preparo e também as cobranças das professoras dos anos posteriores, ou seja, um lógica bem presente no ensino fundamental de cobranças de conteúdos sendo evidenciada pela professora já na educação infantil.

Como ressalta Esteban (2012, p.573):

As políticas públicas devem zelar pelo bem viver das crianças, garantindo-lhes as condições necessárias a um desenvolvimento pleno e feliz; e a aprendizagem delas deve ser, sem qualquer dúvida, a principal preocupação

da escola. Objetivamente, as políticas públicas para a infância expressam, entre tensões e controvérsias, o compromisso da sociedade com suas crianças, sendo a educação, que não se esgota na escolarização, uma das evidências das opções feitas. Um olhar atento sobre nossa vida cotidiana indica o quanto nós, sociedade brasileira, temos sido pouco cuidadosos com nossas crianças, o que baliza o funcionamento da escola e os percursos infantis nos processos de escolarização, embora a ele não se limite.

Observa-se que as políticas públicas educacionais têm priorizado o ensino fundamental nos últimos anos e pouca atenção tem sido disponibilizada à educação infantil, que acaba tendo que moldar um modelo de aluno para o ensino fundamental. Como já praticado no ensino fundamental, percebemos a educação infantil pouco valorizando o brincar que é essencial na prática pedagógica. Observa-se crianças participando de um trabalho fragmentado com ênfase em datas comemorativas.

Outro dado interessante abordado por Pv<sup>1</sup> refere-se à implantação do ensino de 9 anos que gera cobranças inclusive na educação infantil, tendo essa que preparar melhor as criança para o sucesso no ensino fundamental. Tal sucesso se traduz em desempenhos dos alunos nas avaliações em larga escala, para se atingir uma meta, em detrimento da atenção nas aprendizagem das crianças.

Como alertado por Esteban (2012, p.576), as políticas públicas de avaliação focadas em resultados pouco analisam os processos que promovem as aprendizagens.

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames de larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas. A mensuração aliada ao estabelecimento de metas sustenta processos de avaliação mais vinculados à gestão educacional do que à aprendizagem infantil.

Com relação à concepção de currículo, Pv<sup>2</sup> declara:

*O currículo da rede é confuso, uma hora diz que é construtivista, mas não é construtivista. Na minha concepção, é individualista, cada uma faz o que quer, porque o construtivismo mesmo não é o que se pratica no município. O plano de curso é extenso para educação infantil e repetitivo.... Cada escola faz do seu jeito, a rede peca. Tiramos pelo projeto meio ambiente. Aqui vai ser rápido, em outra escola uma mega produção para os pais verem trabalho grandioso. É a época que produz mais lixo, isto não é construtivismo. (Pv<sup>2</sup>)*

Pv<sup>2</sup> ressalta que, embora haja um discurso na referida rede municipal de currículo construtivista, isto não é o que ocorre de fato, havendo uma falta de diretriz para o trabalho na rede, já que, segundo a fala da professora, cada escola trabalha de uma forma. Nesse sentido Zabalza (1998, p. 44) enfatiza a importância de uma diretriz clara de trabalho:

A existência de um **modelo explícito** e consciente de Educação Infantil na medida em que dá coerência às atividades educativas desenvolvidas em seu seio, melhora muito a qualidade dos processos. Falar em modelos em relação à Educação Infantil não significa, absolutamente, apostar em estruturas rígidas de ação, nem propor uma simples cópia do trabalho realizado em contextos muito diferentes do nosso. Não se trata de uma ação mimética e sim de ação coerente e bem fundamentada. O modelo pode ser tão flexível quanto quisermos, o importante é que ele nos forneça um idéia global de quais são os fundamentos (pedagógicos, psicológicos, sociais, etc) que estão na base da nossa proposta formativa e que confira coerências às diferentes atividades e experiências que colocamos em andamento. (Grifos do autor).

Outro ponto importante destacado pela professora (Pv<sup>2</sup>) refere-se ao fato do Plano de Curso ser extenso e repetitivo, o que indica que apresenta vários conteúdos a serem trabalhados. Nota-se também que em nenhum momento a professora aborda a importância do brincar na educação infantil.

Vigotski (1998, p. 135) e colaboradores evidenciaram o quanto o brincar é essencial na prática pedagógica, em especial as situações imaginárias, momento privilegiado de desenvolvimento das crianças. Nas palavras do autor:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Percebe-se o quanto as situações imaginárias, que como relatado pelas professoras, não vem sendo incentivada nas práticas pedagógicas, favorece o desenvolvimento, considerado central e intencional na perspectiva histórico-cultural, ou seja, o brincar não pode ser considerado uma atividade sem propósito, pois também emerge de motivações e tendências internas e não de incentivos externos. Lembrando que o currículo da rede municipal intitula-se como sociointeracionista.

Pv<sup>1</sup> pontua que os cursos oferecidos pela rede municipal também estão voltados para o trabalho embasado em conteúdos, em específico o letramento: *Todos voltados*

*para o letramento. Quando a gente fez o PROEPRE, não era tão assim, eu acho que depois que mudou a escola de 9 anos, mudou muito eu vejo aqui parece uma escola particular, muito conteúdo, conteudista total, indo na contramão do que propõem autores, referendados nesse trabalho, que colocam a necessidade de se considerar a criança sujeito de direitos e produtora de cultura, bem como o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), documento mandatório elaborado pelo governo federal.*

No relato das professoras fica evidenciado que ambas discordam da concepção de currículo conteudista como norteadora da prática pedagógica na educação infantil.

O relato das professoras demonstra a forte presença do modelo do ensino fundamental nas práticas pedagógicas da pré-escola pesquisada, e também nas atividades pautadas em conteúdos escolares pré-determinados, consoante ao próprio plano de ensino do município, organizado em áreas do conhecimento que enfatizam o desenvolvimento cognitivo. Em acordo com Nunes (2012, p. 37)

No âmbito do atendimento, nas interações de adultos e crianças nas instituições de educação infantil, a falta de uma identidade dos profissionais com as concepções adotadas tem sido a tônica e a marca de muitas práticas educacionais adotadas. A situação torna-se ainda mais complexa com a forte presença do modelo do ensino fundamental nas práticas educativas em creches e pré-escolas (pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo etc.).

Essas práticas educacionais vão no sentido contrário do preconizado por Vygotsky. A perspectiva histórico-cultural preconiza como essencial as brincadeiras, em especial as manifestações que envolvem a imaginação. Dessa forma, o brincar propicia o desenvolvimento e a criança ao brincar exerce papéis e ações que mobilizam novos conhecimentos.

Assim, em acordo com Borba (2012, p.71):

A compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças implica concebê-las nas práticas pedagógicas cotidianas dos espaços de educação infantil como uma dimensão fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças entre si, assim como do processo de construção de conhecimentos e da experiência cultural.

A ausência da valorização do brincar explicitada na fala das professoras também revela a falta de compreensão da importância dessa atividade na perspectiva



sociointeracionista, apontada pela equipe gestora como concepção de currículo da rede. As falas da diretora e da coordenadora pedagógica divergem das falas das professoras. Para a equipe de gestão, a concepção de currículo que norteia o trabalho pedagógico baseia-se no sociointeracionismo que converge com o Plano de Curso do município.

A divergência de olhares entre a equipe gestora e as professoras quanto à concepção de currículo que baliza o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, sinaliza a necessidade de diálogo e integração entre as participantes da pesquisa, bem como a necessidade de acompanhamento do cotidiano da prática pedagógica, de modo que haja um discurso uníssono que articule o que está expresso nos documentos com o que se pratica de fato, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças.

Como caminho, a proposta precisa ser construída pelo grupo de educadores que constitui a equipe da escola. Grupo composto por todos aqueles que atuam e intervêm no ambiente escolar, que partilham uma mesma concepção de infância e de desenvolvimento, que pensam as funções da educação e as particularidades da escola, que elegem uma metodologia de trabalho e princípios educativos capazes de conduzir o seu caminhar. Porque não se promove uma educação de qualidade e nem se viabiliza um projeto sem o afinamento do grupo e a articulação entre o administrativo e o pedagógico. (CORSINO, 2012, p.109).

Tal caminho implica, pois, a construção coletiva dos projetos políticos pedagógicos das escolas, para que a equipe gestora e as professoras problematizem e apropriem-se das concepções de criança e de currículo, de modo que o que esteja no documento se expresse no cotidiano das atividades na educação infantil.

Em relação à articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, Cv expõe o seguinte:

*Oficialmente não mudou, mas o que se cobra hoje com a chegada do Pacto (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa), faz com que a educação infantil se modifique. Algumas coisas elas (as professoras) acham que precisam preparar a alfabetização e esquecem do lúdico, a cobrança é para preparar essa criança para o 1º ano.*

Depreende-se dessa fala que Cpv percebe a orientação advinda das políticas públicas, a exemplo do citado Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) implantado no município em 2013, como desencadeadora de uma cobrança simbólica de práticas na educação infantil voltadas para a alfabetização, conforme enfatizado pelas professoras, em especial Pv<sup>1</sup>, que expressa a questão do treino de letras e números com as crianças de 4 anos. Outro ponto destacado na fala da Cpv foi em

relação ao lúdico que fica em segundo plano, o que está na contramão do que foi discutido nesse trabalho, com base em Vygotsky, entre outros.

Destaca-se na fala de Cpv que, mesmo não havendo oficialmente mudanças no currículo da educação infantil, advindas das políticas públicas de avaliação, há políticas públicas que repercutem na educação infantil que estão expressas nas práticas pedagógicas que se focam no preparo para o ensino fundamental.

A diretora, em seu relato, coloca que deveria haver uma maior articulação entre o ensino fundamental e educação infantil, justificando que esta articulação poderia permitir uma transição mais tranquila das crianças para o ensino fundamental. Essa entrevistada enfatiza a importância do diálogo neste processo de transição.

*A gente conhece as crianças, as dificuldades, este diálogo é necessário para não rotular aquela criança. Acho melhor ficar no prédio da educação infantil mesmo as do primeiro ano, para brincar, sentar no chão, ir no parque, sentar na roda respeitar as características da idade, ainda são muito novos. Tenho criança de 5 anos e meio no primeiro ano que chora para fazer atividade e a adaptação no outro prédio (no segundo ano do Ensino Fundamental) vai ser muito mais sofrido.” (Dv)*

Embora Dv considere importante esta articulação entre a educação infantil e o Ensino Fundamental, esta não se realiza na prática, o que indica necessidade de ações provenientes da Secretaria Municipal da Educação que atuem nessa direção.

No que se refere à Educação Infantil, esta colocação exige ultrapassar os conteúdos formativos da própria etapa para perguntar-se qual é a contribuição da Educação Infantil para o processo formativo global. De qualquer forma transcender não significa esquecer nem esfumacar a identidade formativa da etapa, mas ser capaz de ligar o seu sentido formativo às fases subsequentes do processo. Esta conexão não significa, tampouco, uma antecipação dos conteúdos instrucionais (pelo contrário, quando trabalhamos com perspectivas mais amplas sentimo-nos menos pressionados pelos objetivos de curto prazo), mas uma capacitação para vincular as aprendizagens como se vinculam as diversas fases de construção de um edifício ou do desenvolvimento de um projeto. (ZABALZA, 1998, p.24).

Convergente com Cv, Pv<sup>1</sup> teceu o seguinte relato:

*O ensino de 9 anos influenciou demais no infantil I e infantil II, porque é uma cobrança muito grande para que eles cheguem no primeiro ano, sabendo todas as letras, silábicos, silábicos-alfabéticos (...) mas tem todo um contexto, é o meio que elas vivem, é o interesse delas, a gente faz mas é difícil...(Pv<sup>1</sup>)*

Vale ressaltar que a dificuldade apontada por Pv<sup>1</sup> expressa a crítica tecida por Esteban (2009) sobre a necessidade de políticas públicas em educação que contribuam para a inclusão das crianças que mais precisam da escola, e não a sua exclusão, decorrente do fracasso escolar. Dessa forma, a cobrança relacionada à alfabetização na educação infantil, tende a gerar desinteresse das crianças pelas atividades propostas.

Na mesma direção de implicações do ensino fundamental de 9 anos, Pv<sup>2</sup> expressou que antes as crianças não eram alfabetizadas na educação infantil, e segundo sua visão, passou a ser foco alfabetizar no primeiro ano, a partir do ensino de nove anos.

*Eu vim do ensino fundamental que é uma exigência muito grande e as crianças não chegavam alfabetizadas, e agora sim com o primeiro ano (ensino de nove anos). (Pv<sup>2</sup>)*

Percebe-se, mais uma vez, um trabalho na educação infantil focado na alfabetização, decorrente, segundo as entrevistadas, da implantação do ensino de nove anos. Interessante notar que mesmo diante da cobrança externa, Pv<sup>1</sup> coloca outros fatores como necessários para o sucesso dos processos do ensino e da aprendizagem.

Pv<sup>1</sup> também destaca a necessidade de se considerar o contexto social e os interesses das crianças. Sobre os interesses das crianças da educação infantil, esses nem sempre são priorizados, já que as crianças são vistas como alunos e, conforme, afirma Esteban (2012, p.588): “Olha-se a criança como uma subjetividade menor, uma cidadania menor.”

Nessa direção, observamos que as políticas públicas nessas décadas do século XXI, priorizaram o ensino fundamental de 9 anos em detrimento das outras etapas da educação básica. Para a verificação desses resultados adotou-se a utilização de testes padronizados pelo governo federal que por sua vez enfatizam a aferição de desempenhos. Como exemplo de teste organizado pelo Inep, temos a Provinha Brasil, foco desse estudo, como avaliação da alfabetização.

Conforme alerta Arelaro (2008, p. 55):

[...] o agravante é que, atualmente, verifica-se a eficácia dessa ação escolar, por meio de um sistema de controle nacional, justificado como de avaliação do “nível de letramento” das crianças, como é o caso da última prova nacional proposta pelo governo federal, a Provinha Brasil. Não se discutiu até agora que pressupostos e que pré-condições seriam fundamentais para o sucesso desta iniciativa, seja em relação à formação das professoras, seja na reformulação dos currículos das séries iniciais do ensino fundamental, ou mesmo na infra-estrutura das escolas, que garanta, ao menos, espaços livres e brinquedos em que o lúdico encontre sua oportunidade educativa.

A mudança das crianças de 6 anos para o ensino fundamental, segundo relato das professoras, em especial Pv<sup>1</sup> possibilitou, até o momento, várias implicações nas práticas curriculares da educação infantil que vem priorizando a alfabetização das crianças com a ênfase em atividades dirigidas de letras. Outra fala de Pv<sup>1</sup> que confirma esta tentativa de alfabetização com crianças de 4 anos, foi a relatada cobrança das professoras e a necessidade de que as crianças saiam do Infantil I (4anos) “*mais que silábico- alfabéticas*”.

Desse modo, percebe-se, ainda que de forma silenciosa, implicações das políticas públicas de avaliação no cotidiano da educação infantil.

Interessante notar que todas as participantes não percebem relações explícitas entre a Provinha Brasil e as práticas curriculares da educação infantil, embora Pv<sup>2</sup>, que possui mais experiência no ensino fundamental, tenha feito a seguinte ressalva: “*Com a Provinha Brasil, os alunos chegam mais preparados, mas não vejo reflexo na educação Infantil, mas o 1º ano está mais preparado.*”

Para o 1º ano estar mais preparado, no sentido de alcançar melhores resultados, percebe-se que de forma tácita, o preparo já vem sendo realizado nos anos anteriores, ou seja, na educação infantil.

Pv<sup>1</sup> tece a seguinte consideração:

*Acho que tudo vira uma cobrança, uma coisa vai puxando a outra. É como se fala, o problema veio da creche e sempre jogando no ano anterior, vai jogando nas costas do outro e não no sistema de uma forma geral. O sistema só cobra que na Provinha Brasil, as crianças tenham um bom desempenho na prova. As mães também cobram.*

Percebe-se nesta fala de Pv<sup>1</sup> que o sistema cobra resultados via políticas públicas de avaliação com foco em testes e estes resultados não necessariamente significam aprendizado ou melhorias da qualidade da educação.

Nesse sentido, sobre a Provinha Brasil, Esteban (2009, p. 50) pontua que:

Esse modelo de avaliação externa trata desempenho como equivalente à aprendizagem, e avaliação como procedimento técnico vinculado a mensuração e controle. Realiza-se por intermédio de instrumentos unificados, produzindo resultados organizados em uma escala rígida e previamente determinada, que diferencia, para hierarquizar, contextos, resultados e sujeitos.

A Provinha Brasil ainda segundo Esteban (2009, p. 50) também ressalta uma concepção de avaliação predominantemente quantitativa e classificatória:

A leitura cuidadosa do processo instaurado pela *Provinha Brasil* revela sua natureza classificatória, pois não há inserção em escala sem classificação. A existência de níveis de desempenho, nos quais inserir as crianças, incrementa a possibilidade de visibilidade do *outro* – aquele que não corresponde ao modelo idealizado como referência de desempenho a se alcançar -, criando novas possibilidades de exercício do controle autoritário que tradicionalmente percorre as práticas de avaliação.

No caso da equipe gestora, a coordenadora manifestou que não vê relações entre os resultados da Provinha Brasil com o currículo da educação infantil. Por sua vez, a diretora tece a seguinte fala:

*Olha, vou ser sincera, tive pouco contato com os resultados. A Emei não recebe nada sobre a Provinha Brasil, não divulgam tanto. O que a gente lê é dentro do que a gente trabalha, mas eu acho que isto é uma coisa que a gente precisa começar a fazer já, para ser menos sofrido. Tem coisa que tem que ser treinada. (Dv)*

Constata-se na fala de Dv que, embora declare possuir pouco contato com a Provinha Brasil, por meio de orientação advinda da rede, na sua percepção, as crianças necessitam ser treinadas, e este treino precisa começar para que as crianças “sofram menos”. Tal assertiva converge com o que aborda Esteban (2012), ao discorrer sobre o treino das crianças para alcançar resultados, em detrimento das discussões desses resultados, com vistas às aprendizagens das crianças e também revela a forma como as escolas enfrentam os resultados, através de treinos para as avaliações. Além, do constatado estreitamento curricular provocado pelas avaliações externas que acabam consolidando currículos conforme alertado por Freitas, L.C. (2012).

Goulart (2013, p. 103), ao problematizar os rumos da alfabetização no nosso país, questiona a finalidade da escola em face das atuais políticas públicas de avaliação.

[...] Escola para quê? As chamadas avaliações a que as crianças em processo de alfabetização têm sido submetidas hoje trabalham no sentido contrário: buscam medir (não se trata de avaliação, que é outra coisa) o conhecimento de fonemas, letras, palavras, frases e mesmo de pequenos textos, de forma descontextualizada, para aferir se as crianças sabem ler e escrever.

A escola acaba perdendo o importante objetivo de promover a aprendizagem para ficar restrita a treinos, com vistas a obter resultados em testes padronizados.

Refletindo a ideia presente em várias pré-escolas de quanto mais treinos de habilidades com atividades centradas no papel e conhecimentos escolares, melhores serão os resultados no ensino fundamental. Ou seja, os professores das pré-escolas acabam priorizando o trabalho “dito pedagógico”.

Sobre as possíveis repercussões da Provinha Brasil no currículo da educação infantil, nenhuma das entrevistadas relatou, explicitamente, perceber essas. A diretora e a coordenadora foram unânimes em afirmar que inexistente essa repercussão. No entanto, as professoras assumiram tal repercussão, ainda que tenham apresentado considerações divergentes. Na manifestação de Pv<sup>2</sup>, há uma apreciação favorável a respeito da Provinha Brasil, considerando o controle que pode ser exercido no currículo, que norteia as práticas pedagógicas dos professores.

*Acho que é legal mostra para o professor o que eles querem (o governo), te deixa mais norteada. Todas as escolas estão com a Provinha Brasil, mesmo não ganhando bônus, o município se preocupa. **A Provinha Brasil serve como base, se não tiver, cada um faz o que quer.** (Pv<sup>2</sup>)( Grifos meus)*

Depreende-se dessa fala, que a professora considera a Provinha Brasil um instrumento importante para nortear a prática pedagógica, citando inclusive que, mesmo a prefeitura não adotando políticas de bônus ou mérito, considera positiva como forma de controle do currículo e dos professores.

Na percepção de Pv<sup>1</sup>, ao contrário, evidencia-se crítica à Provinha Brasil, em função da repercussão no currículo da educação infantil, na direção de priorizar os conteúdos de alfabetização.

*Não sei, acaba tendo a Provinha Brasil no segundo ano, e no primeiro ano, as meninas (professoras) acabam fazendo um monte de coisa. Vira esta cobrança, o currículo volta a ser conteudista. Outra coisa que me incomoda um pouco, eu falo para a diretora, por exemplo, reunião de conselho para a educação infantil, é terrível isto. Vai fazer atividade individual para o infantil I, atividade de classificação, seriação, se a criança sabe recortar, monta um dossiê faz um relatório para a mãe lê e ela não entende o que está escrito. O ensino fundamental está fazendo a educação infantil virar um “**fundamentalzinho**”. ( Grifo meu)*

Com esta colocação no trecho acima, fica claro que a educação infantil, segundo a percepção de Pv<sup>1</sup>, vem perdendo o espaço para atividades que mais se assemelham às práticas pedagógicas do ensino fundamental com excesso de atividades, o que evidencia a educação infantil tornar-se um “fundamentalzinho”. Esta fala da professora (Pv<sup>1</sup>)

deixa evidente uma perspectiva de educação infantil no município de Valinhos embasada nos moldes do ensino fundamental, o que pode significar também crianças de pré-escola com a possibilidade de serem submetidas a testes com o objetivo de aferir a qualidade da educação infantil.

Em acordo com o alerta de Freitas L. C. (2003,p. vii-viii):

[...] com a escolarização precoce, trazem também a avaliação formal precoce, as baterias de competências a serem desenvolvidas e seus testes de aquisição. Igualmente, as concepções de avaliação usadas a partir da primeira série escolar começam a ser antecipadas, bem como todos os seus danos – destruição de auto-estima, rotulações, competição, ansiedades, tensões etc. Testes e medidas (psicológicos ou não) são disponibilizados para os pais cada vez que as crianças “fogem à normalidade” fabricada por aqueles.

Diante de tais relatos, podemos vislumbrar um quadro de educação infantil de modo geral baseado em uma antecipação do ensino fundamental, distanciando-se de práticas curriculares centradas no jogo e no brinquedo.

A seguir trataremos da análise do município de Campinas que como afirmado possui outra concepção de educação infantil.

### 3.3 Município de Campinas

#### 3.4 Perfil dos sujeitos pesquisados

**Quadro 5** - Perfil dos sujeitos pesquisados em Campinas

Sujeito	Sexo	Faixa Etária	Função	Formação Acadêmica	Tempo de atuação no magistério	Tempo na função	Tempo na unidade educacional
DC	F	45-50	Diretora educacional substituta	Pedagogia Especialização	20 anos	6 meses	6 meses
OPC	F	45-50	Orientadora Pedagógica efetiva	Pedagogia Especialização	17 anos	11 anos	5 anos
PC	F	45-50	Professora efetiva	Pedagogia Especialização	22 anos	22 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro 5 mostra o perfil da equipe de profissionais entrevistadas (diretora, orientadora pedagógica, e uma professora) quanto ao sexo, à faixa etária; ao tempo de magistério; ao tempo de atuação na escola pesquisada e à formação acadêmica.

Vale mencionar que na ocasião da realização da entrevista a diretora educacional efetiva que autorizou a realização da pesquisa, passou a exercer o cargo de representante regional<sup>33</sup> do Naed Sudoeste. A diretora substituta também aceitou a realização da pesquisa e participar da entrevista, ressalta-se que possui experiência na rede municipal como vice-diretora efetiva ao longo de dez anos em uma escola municipal de ensino fundamental.

Tanto a professora, como a orientadora pedagógica são profissionais efetivas com mais de 15 anos de atuação na educação infantil da rede municipal de Campinas. No caso da professora que possui 22 anos de experiência, revela que tanto Valinhos como Campinas, possui nas escolas pesquisadas profissionais com experiência na educação infantil. Sobre os saberes dos professores, Tardif (2000, p.14) assinala:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

A rede municipal de Campinas realiza concursos públicos para ingresso tanto na carreira de professor como de especialista que admite os seguintes cargos: supervisor educacional; diretora educacional; coordenadora pedagógica; orientadora pedagógica e vice-diretor). Todos os profissionais especialistas precisam apresentar formação específica em Pedagogia ou Mestrado/Doutorado em educação e experiência no magistério para ingressar na carreira de especialista. O que indica que tanto a diretora como a orientadora pedagógica também apresentaram experiência no magistério.

O cargo de orientador pedagógico que atua diretamente nas unidades educativas, corresponde ao cargo de coordenadora pedagógica de Valinhos. A orientadora pedagógica é responsável pela articulação do trabalho pedagógico do cotidiano

---

<sup>33</sup> O cargo de Representante Regional é indicado pela Secretaria da Educação ( cargo de confiança).



educativo e também organizar e participar do trabalho docente coletivo (TDC) com as professoras.

Ao Orientador Pedagógico cabe, conforme o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, organizar e articular o pensamento pedagógico e as ações educacionais, incluindo as de formação e de desenvolvimento profissional. (CAMPINAS, 2013, p. 28).

O Cei (EC) pesquisado não possui o cargo de vice-diretor.

A professora relatou durante a entrevista que sempre atuou como professora de educação infantil ao longo de 22 anos, em especial com crianças de 4 e 5 anos (agrupamento III), ficando afastada apenas 1 ano e meio para exercer o cargo substituto de orientadora pedagógica na educação infantil.

Como no caso de Valinhos, todas as participantes são do sexo feminino, o que evidencia como discutido a percepção da profissão de professora de educação infantil como uma profissão do gênero feminino, embora possamos notar em número reduzido a presença masculina de professores e especialistas na rede municipal de Campinas.

Referente à formação acadêmica, percebe-se que todas as participantes possuem curso de pós-graduação em nível de especialização, o que sinaliza a valorização da formação continuada no exercício do magistério. Vale ressaltar que o município de Campinas oferece formação continuada com cursos com temas variados que possibilitam a escolha pelo profissional com remuneração financeira pela participação, além de progressão na carreira.

O processo de formação continuada tem como referência a articulação entre a teoria e prática, tendo por objetivo a busca de qualidade da educação dos bebês e das crianças pequenas, por meio das constantes ressignificações da prática pedagógica. Assim, uma política de formação continuada articulada ao desenvolvimento de um currículo só faz sentido se subsidiar os avanços dessa prática sem, no entanto, considerá-la como único objeto de estudo. (CAMPINAS, 2013,p.28).-

O que demonstra valorização da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, com políticas públicas em educação que, de fato, contribuam para uma sólida formação dos professores, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal/profissional.

### **3.5 A percepção da equipe de gestão e das professoras do município de Campinas**

A equipe de gestão e a professora foram convidadas a refletir sobre as concepções de currículo e de criança que integram as propostas curriculares da Educação Infantil do município, bem como sobre a relação entre a Provinha Brasil e a prática curricular da Educação Infantil.

As participantes da pesquisa, inicialmente, refletiram sobre a concepção de criança presente no projeto pedagógico da escola (PP), tendo em vista que esta concepção é essencial para o planejamento da prática pedagógica.

A equipe gestora (Dc e OPc) referiu-se à criança vista enquanto criança e produtora de cultura, consoante à concepção expressa nas Diretrizes Curriculares (2013) que embasa o trabalho pedagógico na rede municipal.

*Está no nosso projeto (projeto pedagógico) a concepção de criança como criança, a gente procura trabalhar com a cultura infantil valorizar a produção da criança, a participação dela, a criança vista como criança, uma fase importante na vida dela. A nossa concepção de currículo está de acordo com as Diretrizes Curriculares. (OPc)*

*A criança é vista como criança e o brincar faz parte da vida da criança, produtora de cultura. (Dc)*

O documento citado pela orientadora pedagógica intitulado “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a educação infantil: um processo contínuo de ação e reflexão” foi lançado em 2013, apresenta o objetivo de orientar as práticas pedagógicas do município. Representa o resultado de um trabalho coletivo que envolveu os profissionais da educação infantil que atuam nas diversas unidades educativas. Foi sistematizado pela Assessoria de Currículo do Departamento pedagógico e coordenadores pedagógicos. (CAMPINAS, 2013).

O documento está organizado em três tópicos: Das Histórias da Educação Infantil em Campinas; Criança, Currículo, Infância: Práxis Educacionais Inventivas; (Trans) formação Continuada: reflexão e criação do fazer pedagógico.

Ressalta-se tratar de um movimento coletivo que sintetiza princípios, concepções de criança, infâncias, Educação Infantil, educador, espaço físico e metodologias, firmados nos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais. (CAMPINAS, 2013, p.14).

As Diretrizes tratam dos parâmetros teóricos e práticos que norteiam as práticas pedagógicas. Com destaque para um fazer educativo que prima pelo planejamento de tempos e espaços de cuidados e educação vistos como ações constitutivas do trabalho dos profissionais da educação infantil. As Diretrizes municipais foram elaboradas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs - Resolução CNE/CEB nº 05/2009).

As Diretrizes do município abordam a concepção de criança como sujeito de direitos a partir da Constituição de 1988.

Nessa perspectiva, as falas da orientadora pedagógica e da diretora acerca da concepção de criança correspondem ao conceito tratado nas Diretrizes que também reafirma as crianças como produtoras de cultura. De acordo com as Diretrizes sobre a concepção de criança: “As concepções que orientam este documento afirmam que a criança desde que nasce se constitui em sujeito sócio histórico e de direitos”. (CAMPINAS, 2013, p.21).

Esta questão sobre a concepção de criança também permite revelar que a concepção de criança mostra-se bem definida na rede municipal, ou seja, a criança vista enquanto criança e a educação infantil que possui especificidades.

A fala da professora sobre a concepção de criança foi a seguinte:

*Olha aqui a criança é o centro de todo o processo, em função dela que se pensa sobre os eixos da Secretaria da Educação, dos espaços educativos, dos espaços pedagógicos, o centro das discussões, da questão da qualidade. (Pc)*

Percebe-se que a professora também valoriza a visão da criança como sendo o centro no processo educativo, inclusive refere-se pensar na criança como central na questão da qualidade na educação infantil.

Desse modo, a concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura também apresenta consoante com o abordado no capítulo I deste trabalho acerca da Pedagogia da Infância ancorada na sociologia da infância. Neste sentido, Prado (2005, p. 101) esclarece sobre a produção da cultura infantil:

A cultura que as crianças estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes (1979): a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de linguagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer

múltiplas com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

De acordo com as falas das entrevistadas, além do destaque dado à produção infantil, percebe-se a visão de criança condizente com a visão de Faria (2005, p. 104):

Ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como apenas um vir-a-ser. Desde aí, deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases construídas. Nesse movimento, todos somos “um vir-a-ser” e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente.

Tal visão coaduna com a concepção de currículo que norteia o trabalho pedagógico realizado com as crianças. Sobre esse aspecto a orientadora pedagógica relata que:

*A nossa concepção está de acordo com as Diretrizes (municipais), tudo que a gente faz vem do debate que há anos a rede vem fazendo há 4 anos, o que precisava ser mantido, mudado, o que fazer com o fato das crianças irem mais cedo para o fundamental, então, parou um pouco com aquela neura que existia ou com aquela culpa que existia mesmo que nas entrelinhas que tinha que se preparar para a primeira série, isto por um lado que a gente acha que não é bom porque são crianças, mas por outro lado deu mais força para o infantil ficar com cara de infantil não ter preocupação do que vai acontecer no fundamental. Um ou outro professor a gente ainda enxerga isto, que são professores que vão aposentar, o trabalho tradicional, mas não é uma coisa que a gente enxergue que seja massificante, existe sim as dúvidas quando a gente realiza conversas sobre letramento e alfabetização e o que mais pega em relação ao agrupamento III as crianças que vão para a primeira série, mas isto ocorre em momentos esporádicos. Em momento algum a gente pressiona com a justificativa das crianças estarem indo para a 1ª série, então, que a gente tem de preparar, ensinar a sentar na carteira, a gente aqui não tem isto, quando vieram as Diretrizes a gente estava bem amadurecida com estas questões, então a gente está acostumado a trabalhar com projeto, **a gente valoriza a participação e a produção das crianças e os interesses delas, nosso foco de olhar um trabalho com projetos as Diretrizes reforçaram as idéias que a gente já tinha, o trabalho com Freinet, com o letramento, as Diretrizes vieram reforçar. O discurso da rede em 17 anos foi que a rede não tinha proposta, agora com as Diretrizes tem. Aqui a gente tem um currículo, para Campinas. Brincar é coisa séria, tem um por que, trabalhar em grupo. Você que trabalha na prefeitura tem uma Diretriz para o currículo da educação infantil. (Opc) (grifos meus)***

Depreende-se do relato no trecho acima da orientadora pedagógica que as Diretrizes contribuem ao apontarem direções para o trabalho pedagógico com as crianças. A Opc evidencia que as Diretrizes devem embasar as práticas pedagógicas e enfatizam a produção das crianças, a criança com direito ao brincar e o trabalho com

projetos baseados nos interesses das crianças. Outro ponto realçado pela orientadora, que a educação infantil não deve antecipar práticas do ensino fundamental com caráter preparatório.

Em acordo com os pressupostos das Diretrizes Curriculares:

Ressalta-se que Currículo aqui não é tratado como rol de conteúdos a serem trabalhados por todos os profissionais de Educação Infantil e aprendidos por todos os bebês e as crianças pequenas. Claro também fica que não se trata de um conjunto de orientações e propostas etapistas, elencadas por adultos que esperam determinadas manifestações nos bebês e nas crianças pequenas, em uma idade específica ou em tempo definido. Também não se trata de atividades que se pretende desenvolver, tendo em vista determinadas prontidões que esperam que eles possam ter em outro nível de ensino; bem como não se trata também de pautar o trabalho pedagógico na sequência de datas comemorativas sempre desprovidas de sentidos para as crianças. (CAMPINAS, 2013, p. 14).

Em específico sobre as datas comemorativas tratadas nas Diretrizes, a orientadora pedagógica deixa claro que em Campinas: “A gente conseguiu abolir as datas comemorativas, ao longo de 4 anos, nada é muito tranquilo, o que importa é as Diretrizes propiciaram um movimento bom para os grupos trabalharem, com discussão sobre os valores que passam as datas comemorativas.” O oposto do que evidencia-se em Valinhos já que as datas comemorativas são centrais no planejamento de atividades para as crianças que revela uma planejamento centrado no adulto.

A referir-se à concepção de currículo, a professora expressa a ideia de currículo em construção coletiva:

*A gente ficou com o “Currículo em Construção” por anos eu até participei das discussões, foi muito democrático o processo, das Diretrizes Curriculares eu não participei, mas eu admiro o resultado, eu sempre utilizei o Currículo em Construção eu ainda tenho ele na minha cabeça, as Diretrizes Curriculares estamos estudando aqui nessa escola. (Pc)*

Por ser um documento recente de 2013, percebe-se na fala da professora o pressuposto de estudo da proposta, diferente de uma perspectiva de impor aos professores a forma de trabalho. Outro aspecto mencionado pela professora relaciona-se com a proposta pedagógica que inclui o trabalho com projetos.

*Eu trabalho com a Pedagogia Freinet, uma proposta sociointeracionista, eu pretendo terminar de ler nas férias as Diretrizes, todo o educador precisa se apropriar do conhecimento. Mas sei da importância dos Projetos, procuro trabalhar com o eixo de Arte, tudo partindo da Arte. Priorizo o brincar e a arte. A arte pode ser o começo e o*

*fim de qualquer projeto, para a criança é fundamental. A arte é uma comunicação perfeita com a criança. Com a arte você trabalha tudo.* (Pc)

Como as Diretrizes Curriculares não são prescrições, permitem que os professores possam utilizar a criatividade para desenvolver projetos que contemplem a realidade das turmas, a professora no trecho acima corrobora a ideia de movimento e construção do currículo expresso nas práticas pedagógicas. Tal como exposto por Barbosa (2009, p. 50):

Construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura, tendo como foco as crianças em suas relações. Assim: Um currículo emerge da vida dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo (...). O currículo, portanto, não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos.

A professora e a orientadora pedagógica citaram, também, a pedagogia Freinet<sup>34</sup> como sendo norteadora do trabalho na educação infantil no Cei pesquisado. A professora destacou o “Currículo em Construção” lançado em 1998 como referencial marcante para sua prática pedagógica. As Diretrizes também mencionam este importante referencial para a proposta curricular da rede municipal de Campinas:

Na dimensão curricular há indubitavelmente um hibridismo de ideias e concepções. Na elaboração destas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil revisita-se o “Currículo em Construção” (1998), que baliza este movimento no que se refere à dinâmica participativa de elaboração, englobando os avanços das Pedagogias das Infâncias e a multiplicidade das experiências locais (Campinas, 2013, p.16).

Os relatos da equipe gestora e da professora indicam a valorização da infância e do brincar como eixo pedagógico, e das Diretrizes Curriculares como norte para ao trabalho com as crianças, ressaltando que a professora ainda menciona a importância do “Currículo em Construção” nos direcionamentos das práticas curriculares e nas construções dos projetos pedagógicos, tal como afirmado pela orientadora pedagógica.

Trabalhar com projetos significa segundo as Diretrizes:

O trabalho com projetos é uma das possibilidades da efetivação destas Diretrizes Curriculares nas Unidades Educacionais municipais de Educação Infantil. Entende-se como projeto aquele trabalho em que a escolha do objeto

---

<sup>34</sup> Celestin Freinet ( 1896-1966) , a pedagogia Freinet de forma sintética preconiza três grandes idéias: educação para o trabalho; desenvolver ao máximo as possibilidades de cada criança; fazer com que cada criança sinta que não está só, mas que pertence a uma coletividade. ( BENS, J. 1998, p. x-xi).

de estudo irá partir da realidade em que o grupo de bebês e crianças pequenas está inserido, aquilo que irá despertar a curiosidade, a vontade de investigar, de conhecer mais profundamente, de olhar, de sentir, de experimentar o entorno. (CAMPINAS, 2013, p.19).

A valorização do brincar, expressa na fala das entrevistadas e na análise dos documentos referidos, converge com os autores citados ao longo deste trabalho. Como as Diretrizes municipais adotam a Pedagogia das Infâncias que valorizam o brincar, o trabalho na educação infantil necessita ter atenção também pelas relações sociais estabelecidas nas culturas de pares (entre as crianças), tais como as amizades, conflitos, curiosidades, gostos, sentidos, prazeres, brincadeiras, imaginação. De acordo com as Diretrizes:

**Pedagogia das Infâncias** refere-se à estudos das práticas educativas voltadas para as infâncias, as quais se constituem em diferentes tempos, lugares diversos, que se configuram e reconfiguram nas múltiplas relações cotidianas. Para compreender essa pluralidade de infâncias e as relações que se estabelecem, faz-se fundamental o apoio da **sociologia da infância**, que estuda as relações sociais das culturas de pares, das crianças entre elas e delas no mundo (CAMPINAS, 2013, p. 16). (Grifos dos autores)

Em relação à articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir da implantação do ensino de nove anos, as entrevistadas não a identificam.

*Eu gostaria que tivesse, mas eu não conheço os anos iniciais e as professoras também não conhecem nosso trabalho na educação infantil, mas eu acho que é necessária esta articulação, mas não vejo acontecer deveria haver no calendário escolar algo que estreitasse o trabalho, as trocas de experiências. Não vejo cobrança porque eu acho que a criança tem que brincar mesmo, **a educação infantil não deve ser preparatória, nem passa pela minha cabeça este preparo.**(Grifos meus)(Pc).*

*Políticas públicas que favorecem a articulação com o ensino fundamental, isto falta para saberem o que a educação infantil trabalha. Tem o mito que na educação infantil só brincam. (Opc)*

*Não tem articulação, tem que partir de uma política pública para que entendam as demandas dos níveis da educação infantil e do ensino fundamental. (Dc)*

Interessante observar que todas as profissionais consideram importante a existência da articulação, entretanto, nas suas percepções, essas não a reconhecem na prática. A Opc chama a atenção para necessidade de políticas públicas que promovam a articulação. A professora também sinaliza no sentido de estabelecer em calendário

escolar dias que garantam trocas entre os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental.

A necessidade de uma articulação mais efetiva entre educação infantil e ensino fundamental também é preconizada por Kuhlmann Jr. (1999, p.64):

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever, contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a *criança* fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente.

Assim, compartilhamos desta visão de Kuhlmann Junior (1999), sobre haver articulação entre as etapas, superando uma relação de subordinação que se embasa principalmente em uma concepção de educação infantil preparatória para o ensino fundamental, ou seja, uma educação infantil que revela-se sem identidade.

Nesse contexto, é fundamental considerar a educação infantil como espaço no qual a criança possa ser criança, Kuhlmann Junior complementa: “[...] seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica.” (1999, p.57)

Assim como as entrevistadas não identificam a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, também, não notam relação entre os resultados da Provinha Brasil e o currículo da educação infantil, ainda que o letramento e a alfabetização sejam alvos de debate.

*Nenhuma professora vem falar da Provinha Brasil, o currículo da educação infantil está preocupado mais com o desenvolvimento da criança, mas o letramento é muito debatido, alfabetizar, e as Diretrizes privilegiam os projetos e vamos trabalhar o texto de mil maneiras. (Opc)*

Já a diretora foi enfática ao afirmar que não percebe relação entre os resultados da Provinha Brasil e o currículo da educação infantil, mas deveria haver mais divulgação dos resultados da Provinha.

A professora também revelou não perceber relação entre os resultados da Provinha e o currículo da educação infantil:

*Não conheço os resultados que não chegam na educação infantil, gostaria de conhecer só a título de curiosidade, eu não acredito em prontidões. Assim não acho de forma alguma que a educação infantil deva preparar para os anos iniciais, muito menos para uma Provinha. (Pc)*



Percebe-se com essas falas que as profissionais apresentam uma concepção de educação infantil bem consolidada. Tanto a orientadora como a professora expressam a importância do trabalho com o letramento, contudo sem a preocupação com o preparo para os anos iniciais. Assim, consideram que o letramento é mais uma das linguagens a serem trabalhadas com as crianças não sendo nem a principal nem a única. Vale lembrar que a professora realça a importância do trabalho com a arte: “*a arte é uma comunicação perfeita com a criança. Com a arte você trabalha tudo.*” (Pc)

Os trechos acima das entrevistas elucidam que as profissionais ao admitirem uma concepção de educação infantil que respeita a criança enquanto criança possuem uma visão ampla de trabalho com as crianças pequenas que envolvem os projetos, não privilegiando um único aspecto do desenvolvimento, no caso de práticas que focalizam treinos aleatórios com apresentação de letras do alfabeto como pressuposto da alfabetização.

Segundo Esteban (2012, p.578) a própria Provinha Brasil acaba reforçando uma concepção restrita da alfabetização:

[...] no atual modelo, a avaliação resume-se a exame, e alfabetização a aquisição de convenções do código escrito. Ambos os conceitos são esvaziados em consonância com as exigências, dos exames em larga escala, de produção e manipulação de dados mais precisos e simplificados. Tal operação reflete o aligeiramento da noção de sujeito presente na concepção de educação que baliza a política de avaliação.

Ao serem questionadas sobre as possíveis repercussões da Provinha Brasil, nas práticas curriculares, as participantes relataram não observarem, ainda que haja reconhecimento da preocupação com a alfabetização.

*Por enquanto não há cobrança nenhuma e espero que não haja, mas deveria haver uma conversa entre os professores dos anos iniciais e a educação infantil que **não é conteudista**, nem pode ser, por exemplo, a partir da Pedagogia Freinet você trabalha muito bem com a criança até no ensino fundamental, eu indico no ensino fundamental a Pedagogia Freinet que não é um método mas uma proposta, a Pedagogia Freinet favorece muito o brincar mas exige outra concepção de educação.* (Grifos meus) (Pc)

A explicação da professora deixa claro que o currículo na educação infantil não é conteudista, sugerindo o trabalho com a pedagogia Freinet inclusive com o ensino

fundamental, o que implica destacar que as crianças de 6 anos não deixam de ser crianças ao ingressarem no ensino fundamental.

*Nenhuma, apenas algumas professoras preocupadas com a alfabetização. (Opc)*

Depreende-se na fala da orientadora pedagógica que a alfabetização ainda é algo que causa preocupação em algumas professoras, embora as orientações das Diretrizes sejam claras sobre o trabalho com as diferentes linguagens.

A esse respeito às Diretrizes Curriculares municipais afirmam:

[...] a infância como tempo humano, histórico, social e propõem o diálogo entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, posto que as crianças que frequentam a Educação Infantil são as mesmas que entram no Ensino Fundamental [...] Nesse aspecto, é preciso considerar que as crianças que vão para o Ensino Fundamental não deixam de ser crianças e se faz necessário buscar a inteireza desse processo. Aproximar os caminhos é uma forma de explicitar o compromisso com a educação em geral (CAMPINAS, 2013, p.22-23).

A questão das avaliações externas como a Provinha Brasil possibilitarem o chamado estreitamento curricular com foco apenas em um conteúdo, por exemplo a alfabetização, vem sendo apontado por autores contemporâneos como Freitas L.C. e Esteban, já que as avaliações acabam proporcionando treinos para os assuntos das provas, ou mais especificamente leitura e matemática. Resultando inclusive numa visão restrita da educação com foco nos desempenhos. Neste sentido Freitas L.C. (2012, p. 389) alerta sobre os currículos ficarem restrito ao básico, desconsiderando outros aspectos importantes da formação humana:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Os relatos das entrevistadas permitem inferir que o município de Campinas possui uma proposta curricular de educação infantil que privilegia a concepção de criança como sujeito de direitos, o que implica também vivenciar a infância.

Esta valorização das crianças, bem como a centralidade da criança nas Diretrizes Curriculares refletem no planejamento da professora, baseado em projetos que valorizam as várias linguagens em especial a arte que segundo a professora, permite trabalhar com a criança como um todo. Sabemos que esta visão de educação infantil

pode não ser encontrada em todas as práticas curriculares da rede municipal, mas no caso pesquisado percebe-se haver interessante movimento entre o que é proposto nas Diretrizes Curriculares e a percepção dos sujeitos que estão no “chão da escola”.

Depreende-se também que a educação infantil não consiste em uma antecipação de práticas do ensino fundamental, com claro enfoque na busca por uma escuta das crianças que indicam caminhos a percorrer na educação infantil.

Nessa perspectiva Kuhlmann Jr.(1999, p.57) chama atenção para uma educação infantil que proporcione vivências diversificadas:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Outro ponto interessante que a professora (Pc) deixa claro, ao afirmar que pretende nas férias estudar mais as Diretrizes Curriculares, é que o profissional da educação precisa de uma formação contínua que o leve a refletir sobre suas ações. Interessante que a professora refere-se a necessidade de apropriação das Diretrizes, partindo assim da ideia que se almejamos mudanças educacionais estas precisam envolver os sujeitos que lidam com o complexo cotidiano educativo. A esse respeito Arroyo (2013, p.152) afirma: “(...) O núcleo inovador é baseado nas práticas cotidianas dos próprios professores e alunos, nas virtualidades inovadoras que há no ato educativo. Os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação.”

Vale destacar o fato da orientadora pedagógica mencionar a importância das discussões entre a equipe pedagógica para problematizar as dúvidas e a referências às mudanças como sendo processos contínuos de discussões, como relata em relação a questão do trabalho com as datas comemorativas na educação infantil. Essa postura demonstra que na educação infantil inexistem receitas de ações, o que requer discussões no coletivo, incluindo a concepção de criança que baliza as práticas pedagógicas

### **3.6 Convergências e divergências dos municípios pesquisados**

A análise dos referidos documentos articulada à percepção das professoras e gestoras entrevistadas dos municípios de Valinhos e Campinas, possibilitou a constatação de convergências e divergências relacionadas aos fundamentos e práticas da educação infantil.

Ao apresentar uma concepção de criança e educação infantil embasada na Pedagogia da Infância, percebe-se clareza nos relatos das entrevistadas de Campinas acerca do trabalho desenvolvido, sendo que, até o momento, não notam implicações da Provinha Brasil nas práticas curriculares da educação infantil, ressaltando que a orientadora pedagógica pondera o fato de algumas professoras preocuparem-se com a alfabetização. Contudo, fica evidente que a educação infantil em Campinas não caminha no sentido de abreviar a infância para apressar o desenvolvimento das crianças.

Importante destacar que as Diretrizes Curriculares mencionam a importância da implantação das avaliações institucionais como política pública da rede. Refere-se de forma crítica a necessária resistência aos processos de avaliações sistêmicas:

Almeja-se que a Educação Infantil, orientada por essas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, resista aos processos homogeneizantes das avaliações sistêmicas já impostas em alguns lugares do país e revele nas avaliações próprias do Sistema Municipal de Educação de Campinas, o alcance das propostas pedagógicas, pautadas nas relações criadoras da vida e do mundo, para a Educação dos bebês e das crianças pequenas (CAMPINAS, 2013, P. 32).

Em relação ao município de Valinhos, como exposto, nota-se a falta de clareza da concepção de criança, concepção de currículo e as práticas curriculares.

Com base nas análises das entrevistas depreende-se nos trechos, principalmente evidenciados por Pv<sup>1</sup>, uma concepção de criança vista como aluno, uma concepção de currículo conteudista como foco em atividades restritas ao treino de letras (alfabetização), números para que as crianças cheguem ao 1º ano preparadas. A lógica do trabalho na pré-escola revela-se próximo à lógica de trabalho presente em grande parte das escolas do ensino fundamental. Fica claro que o importante nessa perspectiva preparatória é o desenvolvimento de habilidades com foco nos conteúdos escolares que, como discutido ao longo desse trabalho, parte de uma perspectiva de olhar a criança como um ser incapaz e incompleto e não como produtor de cultura.

A lógica de trabalho da creche assemelha-se, por vezes, à lógica de trabalho da escola, de forma rotineira. Na sua organização, as/os profissionais também priorizam e valorizam o trabalho “dito pedagógico”. Desde a estrutura física

formada a partir de salas, até a execução das experiências, fica claro que é importante trabalhar habilidades, conteúdos escolares e regras. Na pré-escola, essa prática intensifica-se com a existência de um maior número de atividades realizadas no papel e com um enfoque escolar, ou seja, o treino de habilidades e conhecimentos escolares (GODOI; SILVA, 2011, p.134).

Em acordo com o relato de Pv<sup>1</sup> e Pv<sup>2</sup>, a concepção de currículo predominante na rede municipal de Valinhos é conteudista. As professoras pesquisadas relatam um excesso de atividades que envolvem o uso de papel e lápis, em detrimento de atividades lúdicas, sinalizando o quanto o currículo da rede municipal apresenta-se voltado para uma concepção de aluno. Em nenhum momento das entrevistas, as professoras mencionam a importância do brincar na educação infantil como prática curricular da rede. Pelo contrário as professoras chamam a atenção para o caráter de preparo para o sucesso no ensino fundamental que as práticas curriculares têm demonstrado.

As percepções das professoras da rede de Valinhos também revelam a falta de apropriação de fato da proposta curricular, demonstrando críticas e dúvidas sobre a proposta e também a falta de correlação entre o proposto e as práticas curriculares.

Dessa maneira, embora a proposta curricular (Plano de Ensino 2010) tenha como embasamento o sociointeracionismo, o mesmo não foi citado pelas professoras que como dito revelaram a presença de ênfase em conteúdos, numa perspectiva escolarizante da educação infantil, tal como relatado por Kishimoto (2002), com ênfase, traduzida no termo de escolarização caracterizada pelo excesso de atividades direcionadas à leitura, escrita, cálculo. Nesse sentido vale refletir sobre a importância da articulação entre proposta curricular e a prática docente, sintetizado num processo que ratifica de fato a construção coletiva do projeto. Para que dessa forma possa contribuir com o desenvolvimento de um currículo que considere a criança como central na educação infantil. Nesses termos, de acordo com Lins e Diniz:

Ao olharmos as diferentes narrativas frente às questões em torno da elaboração curricular na educação infantil, consideramos como cada vez mais necessária a ideia de que a superação de concepções voltadas para o encurtamento da infância e a sustentabilidade de uma concepção de infância com cultura própria permeada pelo brincar/imaginar/movimentar-se só ganhará sentido emancipatório e democrático se articulado ao trabalho coletivo em escolas (LINS; DINIZ, 2012, p.55).

Um ponto de convergência entre os municípios de Valinhos e Campinas refere-se à preocupação de algumas professoras, conforme relato da orientadora (Opc), com relação à alfabetização, o que permite inferir que a questão da alfabetização permeia a

educação infantil dos municípios. Contudo percebe-se o grupo de entrevistadas de Campinas bem mais afinado em suas concepções de criança e currículo, inclusive consonante com as Diretrizes Curriculares municipais. No caso de Valinhos, a equipe gestora apresentou conceitos divergentes das professoras principalmente em relação à concepção de currículo. Interessante observar que os depoimentos das professoras evidenciaram o que vivenciam nas práticas curriculares, com um currículo conteudista, o que não significa que concordem com esta concepção. Pv<sup>1</sup> deixou claro que discorda dessa concepção de currículo.

Assim, compreende-se como necessária a retomada de uma educação infantil que possibilite as crianças desenvolvimento integral em todos os aspectos cognitivos, afetivos, motores, enfim a criança vista como um todo e capaz no hoje.

Nesse sentido, Gobbi (2013, p.48) pondera:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como possibilitar vivências com outras crianças e grupos culturais.

Ressalta-se a importância de se vivenciar a infância que significa considerar a criança como sujeito de direitos, podendo ser a educação infantil uma etapa da educação básica em que a criança pode brincar e aprender, O espaço educativo pode tratar das diversas linguagens com possibilidades reais de ampliação dos repertórios culturais das crianças.

Vale lembrar que as DCNEI (2010, p.12) pontuam em relação à concepção de criança como centro do planejamento curricular:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Importante aspecto levantado pelos relatos das entrevistadas de Valinhos, refere-se à necessidade do projeto político pedagógico da escola assumir uma perspectiva mais coletiva para que todas as professoras possam trabalhar e realizar planejamentos de acordo com a realidade das turmas e que na própria escola possam discutir as funções da educação infantil e a concepção de criança que a escola adota, tal como as entrevistadas de Campinas mencionaram ocorrer. Como assinala Freitas L.C. (2003,p.

ix): “As mudanças devem ser processadas no nível do projeto político-pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público.” Assim, em um trabalho compartilhado mudanças podem ocorrer, mesmo sabendo tratar-se de um processo longo, em vista de uma educação infantil que respeite o preconizado no documento mandatório Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil (DCNEI 2010), que estabelece os eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil como sendo as interações e a brincadeira

Desse modo, pode-se contribuir para a construção de uma educação infantil que se efetive em práticas que priorizem o brincar e o trabalho com todas as dimensões da formação humana. Uma educação infantil que enquanto primeira etapa da educação básica, não antecipa a escolarização presente no ensino fundamental, que possibilite uma pedagogia que realmente considere a criança como protagonista.

Vale destacar que em relação às possíveis repercussões da Provinha Brasil nas práticas curriculares, as professoras entrevistadas da rede municipal de Valinhos apresentaram a existência de repercussões tácitas. No caso de Pv<sup>1</sup> que reflete sobre a relação entre um currículo conteudista e questão do preparo para o ensino fundamental, visualizando a Provinha Brasil como mais um instrumento de cobrança dessa antecipação da escolarização, tal como o ensino de fundamental de nove anos. Inclusive salienta que os pais também cobram resultados nas avaliações. Por sua vez, Pv<sup>2</sup> aponta que a Provinha Brasil pode servir para orientar as práticas dos professores, como uma forma de orientar inclusive os currículos do ensino fundamental. A equipe gestora não apontou repercussões embora, segundo a diretora (Dv) entrevistada, a escola necessite treinar as crianças nesse modelo de avaliação, pois serão cobradas no ensino fundamental, o que sugere repercussões tácitas da Provinha Brasil nas práticas curriculares da educação infantil.

Em Campinas, as participantes, conforme os relatos nas entrevistas, não constatarem repercussões da Provinha Brasil nas práticas curriculares da educação infantil. Pode-se questionar se esta afirmação justifica-se em função de a rede municipal de Campinas adotar como concepção de currículo a Pedagogia da Infância.

Podemos notar que os municípios apresentam concepções de educação infantil distintas que foram confirmadas tanto pelas entrevistas como pela análise dos documentos municipais. Compreende-se, no entanto, como necessária uma educação infantil que possibilite às crianças desenvolvimento integral em todos os aspectos cognitivo, afetivo, motor, enfim a criança vista como um todo e capaz no hoje.

Nessa direção, é necessário refletir o quanto as políticas públicas de avaliação, no caso a Provinha Brasil, podem propiciar práticas pedagógicas na educação infantil que não consideram a criança como sujeito de direitos. Assim, precisamos problematizar as políticas públicas de avaliação que, embora não englobem diretamente a educação infantil, podem promover repercussões, ainda que tácitas, nesse espaço.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil como primeira etapa da educação básica tem contemplado na contemporaneidade, diversos estudos com diferentes abordagens teóricas como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia que permitem a discussão sobre as funções desse espaço educativo.

Ainda que a educação infantil no Brasil não seja diretamente alvo de políticas públicas de avaliação em larga escala, procuramos refletir nesse estudo sobre qual o papel que vem se desenhando para esta etapa de educação, uma vez que a política pública de avaliação da educação básica tem sido apresentada como prioritária na definição das políticas educacionais, principalmente nas últimas décadas.

Podemos observar nos discursos, principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI - 2009), documento mandatário do governo federal, que prioriza o direito de a criança poder viver as infâncias, o que envolve, entre outros aspectos, a necessidade de o trabalho pedagógico disponibilizar tempo e espaço para a dimensão lúdica. Nesses termos, tendo em vista as suas especificidades, a educação infantil não poderia se constituir em um espaço exclusivo de treino de habilidades para o sucesso no ensino fundamental. Permitindo a reflexão diante do contexto de avaliações em larga escala, como vem se constituindo o real papel da educação infantil na atualidade?

Partimos, com base nos autores estudados, do pressuposto de uma concepção de educação infantil que considera a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, o que solicita práticas pedagógicas que não restringem o vivenciar a infância, sendo necessário evitar práticas que antecipam a escolarização, com ênfase em conteúdos como letras e números.

Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo investigar em que medida a Provinha Brasil repercute nas práticas curriculares da Educação Infantil pública nos municípios de Campinas (SP) e Valinhos (SP), sob a percepção de professores e gestores.

Retomamos a consideração de que podemos constatar na educação infantil o apressamento da escolarização e alfabetização, tendo em vista, práticas pedagógicas no ensino fundamental que vêm sendo moldadas a partir das avaliações em larga escala propostas pelo Governo Federal, que visam resultados nos desempenhos, que pode

implicar uma negação das especificidades da educação Infantil, ou simplesmente tratando-a como espaço de preparo para o sucesso no ensino fundamental.

Foi um processo importante nesse estudo compreender em uma perspectiva histórica o sentimento de infância apontado por Ariès (1981), e a visão de infância que foi modificando ao longo do tempo. A educação infantil, também recebe influência da sociedade, assim se a sociedade acaba por não valorizar a infância, a brincadeira, a autonomia, não seria diferente com a educação infantil.

Do mesmo modo a concepção de criança sofre influências da sociedade, vale destacar que ainda no século XVIII, Rousseau já discutia que a criança precisa ser vista como criança e não um adulto em miniatura. Fröebel destaca-se com as contribuições da importância do jogo e de uma educação infantil com características próprias, diferentes do espaço da escola com a ideia do Jardim de Infância. Piaget realça a importante contribuição da visão do sujeito ativo na construção do conhecimento. Vygotsky com contribuições na perspectiva histórica-cultural, enfatiza a consideração do desenvolvimento cognitivo como um processo cultural, com a linguagem desempenhando papel central na organização do pensamento. Recentemente, a partir da década de 1980, temos o olhar da sociologia da infância que busca compreender a criança como ator social e as crianças passam a ser entendidas como aquelas que merecem ser vistas e ouvidas.

Contudo, com base nos autores referendados e nos sujeitos participantes dessa pesquisa, percebe-se por vezes, na educação infantil, práticas que pouco valorizam os tempos e espaços para o brincar, tão fundamentais para a criança explorar, ao máximo, a dimensão lúdica.

Diante desse contexto, esse estudo buscou problematizar as práticas curriculares da educação infantil e as avaliações em larga escala no caso a Provinha Brasil em duas pré-escolas públicas dos municípios de Valinhos e Campinas.

Ratifica-se que nesse estudo considera-se a criança como criança e não como aluno. O currículo, nessa abordagem, parte do pressuposto que as práticas pedagógicas referem-se aos aspectos sociais, afetivos, cognitivos, expressivos, lúdicos e não consiste num rol de conteúdos com a marca da tradição escolar. Por isso, a educação infantil também não deve ser um espaço de antecipação das práticas escolares que são muitas vezes centradas nos conteúdos cognitivos.

Compreendemos, ainda, que as avaliações educacionais tem sido alvo de políticas governamentais e de atenção em todas as esferas do sistema de ensino, sendo

significativo estudar o referencial das políticas públicas para analisar os efeitos dessas avaliações nas práticas curriculares, no caso específico na educação infantil pública.

Assim, percebemos que as políticas educacionais têm sido elaboradas por meio de reformas com ênfase na gestão educacional e prática avaliativa focada em avaliações de desempenho dos alunos como condições para produzir o aumento e controle da qualidade do ensino no país. Vivencia-se na contemporaneidade o Estado promovendo políticas públicas mínimas que não promovem, no caso da educação, garantias de aprendizagem e promoção dos conhecimentos para todos, culpabilizando as escolas, sobretudo professores, gestores e alunos, pelos maus resultados. A Provinha Brasil, como política pública de avaliação, no início da escolarização solicita reflexão sobre as repercussões dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente na educação infantil.

Compreendemos que a avaliação precisa ir além da verificação, assim a avaliação externa também precisa levar em consideração a discussão dos resultados e a interpretação junto com os atores que vivenciam o cotidiano escolar, para que possa promover melhorias nas aprendizagens dos alunos. Como sinaliza Freitas L.C. (2003, p. viii):

[...] avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor. Há, portanto, que se restabelecer a confiança no professor e na escola, tão abalada pelas políticas liberais. A avaliação deve ser feita pelo e para o professor/aluno e só, secundariamente, deve ser um “dado” para o sistema.

Conforme discutido, os municípios pesquisados de Valinhos e Campinas apresentam propostas curriculares para a educação infantil diferentes. No caso de Valinhos a proposta baseia-se no sociointeracionismo e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil (RCNEI) lançado pelo MEC em 1998. Campinas utiliza a Pedagogia da Infância na proposta Diretrizes Curriculares para a educação infantil de 2013 que referencia uma concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

O estudo revelou que embora a rede municipal de Valinhos tenha como proposta o sociointeracionismo, este sequer foi mencionado nas entrevistas com as professoras que apontaram muito mais um currículo conteudista e uma educação infantil vista como preparo para o sucesso no ensino fundamental. Chamou a atenção a fala de uma professora (Pv<sup>1</sup>) sobre o fato da educação infantil estar se transformando em um

“fundamentalzinho”. Assim, foi possível identificar uma concepção de criança vista como aluno que precisa estar preparada e bem preparada para o ensino fundamental, com enfoque em atividades no papel que trabalham conteúdos escolares como letras e números. A cobrança de resultados também foi destacado pela professora (Pv<sup>1</sup>) que relatou a cobrança da própria escola para que as crianças de quatro anos saiam do Infantil I “silábico-alfabéticas”. Foi possível notar repercussões tácitas da Provinha Brasil nas práticas curriculares da educação infantil em atividades que visam promover a alfabetização das crianças.

O município de Campinas apresentou de acordo com o relato das entrevistadas, uma aparente coerência entre proposta curricular e as práticas pedagógicas, com destaque a uma concepção de criança e educação infantil que não admite uma escolarização da educação infantil e muito menos a visão que cabe a educação infantil preparar as crianças para o ensino fundamental. Assim, as entrevistadas não evidenciaram possíveis repercussões da Provinha Brasil até o momento nas práticas curriculares da pré- escola pesquisada.

Os dados da pesquisa levam a refletir como a educação infantil ainda precisa ter claro seu papel, suas especificidades para que as professoras possam atuar com mais confiança, sem antecipar práticas pedagógicas do ensino fundamental. Como ressaltado por Kuhlmann Jr. (1999, p.57):

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Percebemos que o modelo do ensino fundamental continua presente em muitas práticas que acabam por desconsiderar que a criança precisa vivenciar a infância. Isto não significa de modo algum que a educação infantil seja um espaço descolado da sociedade, contudo que se constitua de fato em um espaço que contemple a criança como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, há necessidade de valorização do brincar como forma da criança compreender o mundo conforme apontado por autores como Vigotski, Faria e Kishimoto entre outros.

No que tange as políticas públicas da educação básica é importante atentar para a necessária articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, de modo a preservar a especificidade de cada uma das respectivas das etapas.

Ao finalizar essa pesquisa, precisamos apontar os seus limites, reconhecendo que as entrevistas realizadas representam versões sobre os fatos que se delinearão a partir das percepções das entrevistadas, e as análises também recebem influências do olhar da pesquisadora. Tivemos esse cuidado já que a pesquisadora, também como professora encontra-se imersa no mesmo contexto educacional.

Cabe ressaltar ainda que os resultados encontram-se limitados pelas circunstâncias de tempo e espaço, assim os resultados possuem caráter provisório e mutável. Acrescenta-se que as análises partiram de apenas uma unidade educativa pertencente as redes municipais citadas. Assim, não podemos generalizar os dados, que precisariam de análises mais aprofundadas como envolver um número maior de pré-escolas.

No entanto, é importante destacar que esta pesquisa buscou contribuir na análise da correlação entre uma política pública de avaliação e a educação infantil, lembrando que até o momento não encontramos pesquisas que abordassem esta correlação. Nessa perspectiva entendemos que esse trabalho tenha potencial para contribuir com os processos de formação inicial e continuada oferecidos aos professores e gestores que atuam na educação infantil, o que implica o compromisso em socializar essa produção para que seja assimilada pela universidade e pelas redes públicas de educação com vistas a repensar as políticas públicas em educação.

Almejamos que a presente pesquisa possa possibilitar a reflexão sobre as práticas curriculares que vem sendo proporcionadas as crianças que como discutido ao longo do trabalho precisam ser vistas como crianças, não apenas nos discursos das propostas e documentos mas, sobretudo, nas práticas curriculares.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALAVARSE, O. **Criança fará prova de alfabetização**. [11 de junho. 2013]. São Paulo: Jornal Estado de São Paulo. Disponível: <<http://sãopaulo.estadao.com.br/noticias/geral>>, Acesso em 15 de maio de 2014.

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. In: **Pro-Posições**, v.14, n.3, p.13-24. Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2003.

APPOLINÁRIO, D.L. **Pirlimpimpim**: Por onde perpassa o imaginário na educação infantil. 2001. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ARELARO, L. R. G. Não só de letras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, A.L.G. de; MELLO, S.A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M.A.; KLEIN, S.B. O ensino fundamental de 9 anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, p. 35-51. São Paulo, 2011.

ARELARO, L.G. A não transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Público e Privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo; Xamã, 2008, p.51-67.

ARIÈS, P. **História da criança e da família**. Tradução de: Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARIÈS, P. **História da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, M. G. O significado da infância. **Criança**. Brasília: MEC, 28, p.17-21, 1995.

ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática educativa. In: MOREIRA, A.F.B. (org). **Currículo: Políticas e práticas**. 13ª Ed. Campinas, SP: Papirus 2013.

AZEVEDO, H.H.O. **Educação Infantil e formação de professores:** Para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

BADINTER, E. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAUER, A; GATTI, B.A.; TAVARES, M.R. **Ciclo de debates:** vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. Vol. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

BECCHI, E. ; BONDIOLI, A (org.). **Avaliando a pré-escola:** uma trajetória de formação de professoras. Tradução Fernanda Landucci Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

BENS, J. Abrir a escola para a vida. In: FREINET, C. **A educação do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BIESTA, G. Os *rankings* são muito antiquados e não devem ter lugar numa sociedade civilizada. [15 de outubro de 2011]. Disponível em:< <http://www.op-edu.eu/media/revista-imprensa/revista-imprensa-2011-10-15-publico-pp5.pdf>> Acesso em: 20 dez.2014.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Col. Ciências da Educação).

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A.(org.). **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisas e estudos de casos. Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

BORBA, A.M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BORBA, A.M. O Brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Mais um ano é fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BOTO, C. O desencantamento da criança entre a Renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M.C.(org). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 8069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. 9 ed. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados: 2012. Disponível em: <<http://www.bd.camara.leg.br>> Acesso em: 15 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez.1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº10**, 26 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Diário Oficial, 26 de abril de 2007. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/legislação>>. Acesso em: 13 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Disponível em: < <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 maio de 2014.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**: passo a passo. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 13 maio 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de qualidade da educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: Resultados e Metas. 2013. Disponível em: <<http://.inep.gov.br/>> Acesso em: 13 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano Nacional da Educação 2011-2020**: metas e estratégias. Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2013** – resumo técnico. Disponível em: <<http://.inep.gov.br/>> Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 13 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114**, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino fundamental aos 6 anos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 13 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera os arts. 4º da Lei nº 9.394/96, com o objetivo de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 13 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 20 mar. 2013.

BRESSER PEREIRA, L.C. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismo de controle. **Cadernos Mare**, v.1, 58p., Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, P.(org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: FGV, 7.ed, 2006.

BRITTO, L.P.L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G, MELLO,S.A.(org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 5-21. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 93)

CAMPINAS. **Projeto Pedagógico (PP) da escola pesquisada**. Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Campinas, SP, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo em Construção**. Campinas, 1998.

CAMPOS, M. M. **Insumos para o debate: Emenda Constitucional nº59 e a educação infantil: Impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Pré escola: entre a educação e o assistencialismo. In: ROSEMBERG, F. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

CAMPOS, R. Educação Infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. GT 07, **ANPED** 2008. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/31ra/trabalho>>. Acesso em: 20 maio 2013.

CAMPOS, R.F; CAMPOS,R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional da Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino americanos. In: FARIA, A.L.G.; AQUINO,L.M.L. (org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados,2012.

CASTRO, N.M. **Representações de gênero e sexualidade nos discursos de professores de educação infantil**. 2010.123f. Dissertação – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CERISARA, A.B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. ( Coleção Questões da Nossa Época;v.98).

CORSINO, P. (org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2011.

CRISTOFOLINI, C. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, lingüística e cognitiva da leitura. **Alfa**, São Paulo, 56, p. 217-247, 2012.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educacional: uma reexposição. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Institucional na Unicamp: Processo, Discussão e Resultados**. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n.1, p. 193-207, 2008.

\_\_\_\_\_. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C.(org) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**: Campinas. v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

ESTEBAN, M.T; AFONSO, A.J (org) **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

ESTEBAN, M.T. (org). **A avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discurso normativo sobre a infância. **Sísifo/ Revista Ciências da Educação**, Lisboa, n.9, p. 47-56, maio/ago, 2009. Disponível em: <[www.sisifo.fpce.iel.pt](http://www.sisifo.fpce.iel.pt)> Acesso em: 13 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 51, set-dez, 2012.

FARIA, A. L. G. de ; AQUINO, L.M.L. **Educação Infantil e PNE:** questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores)

FARIA, A. L. G. de; MELLO, S.A.(org) **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 62)

FARIA, A. L. G. de.; FINCO, D. (org). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M.S. (org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 62)

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. 2ªed. Campinas, SP: Editora da Unicamp: São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, A. L. G. de. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia da Educação infantil, Primeira etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, v. 26, n92, p. 1013-1038. Campinas (SP): Cedes, 2005.

FARIA, A.L.G. Apresentação. In: GEPEDISC. **Culturas infantis em creches e pré-escolas:** estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. xiii-xvii.

FERNANDES, H.R. Infância e modernidade: Doença do olhar. In. GHIRALDELLI, P.J. (org). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 4.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, D.N.T. Avaliação e monitoramento do ensino fundamental no Brasil. In: JEFFREY, D.C.; AGUILAR, L.H. (org). **Balanco da política educacional (1999-2009) ações e programas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

FREITAS, D.N.T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A; GATTI, B.A.; TAVARES, M.R. **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Vol. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, L.C. Prefácio da edição brasileira. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. ( org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003

FREITAS, L. C. de [et al]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. de [et al] **Avaliação e Políticas Educacionais: Ensaio Contrarregulatórios em Debate**. Campinas (SP): Edições Leitura Crítica, 2012.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.965-987, out.2007.

FREITAS, L. C. de (org). **Avaliação: Construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

GATTI, B.A. Qualidade da educação: avaliação e políticas públicas. SIMPÓSIO Brasileiro de Política e Administração da Educação: Por uma Escola de Qualidade para Todos. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPAE; UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

GATTI, B.A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, n.16, p.33-42, 1987.

GATTI, B.A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa n.9, p.07-18, 2009.

GHIRALDELLI, P.J. (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

GOBBI, M.A. Grafismo infantil: antes de as crianças falarem. In: NOGUEIRA, A.L.H. **Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

GODOI, E.G. ; SILVA, M.R.P. Achadouros de infância: problematizando a relação entre adultos e crianças na educação infantil. In: GEPEDISC. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GOULART, C.M.A. Processos de alfabetização para quem? – tensões históricas e desafios atuais. In: NOGUEIRA, A.L.H. **Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

HOBBSAWN, E.J. **A Era dos Impérios 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HÖFLING, E.M. Estado e políticas públicas sociais. **Cedes**, ano XXI, nº 55, p.30-41, novembro, 2001.

JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L.H. (org). **Balço da política educacional (1999-2009) ações e programas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras**: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. São Paulo: Puc, 2000. 378f. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

KISHIMOTO, T.M. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da república. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n.64, p.57-60, 1988.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a qualidade em uma instituição infantil. **Licere**: Belo Horizonte, v. 5, p. 23-32, 2002.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Fröebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E.M.T.(org). **500 anos de educação no Brasil**. p.468-495. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. (org). **Educação Infantil Pós LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999, p.51-65.

LINS, H.A.M.; DINIZ, N.L.B. **Repensar o currículo na Educação Infantil**: implicações sobre o brincar e língua(gem). Campinas, SP: Silvamartin, 2012. (Coleção ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 1988.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da Animação.** Campinas: Papirus, 1997.

MANTOVANI de ASSIS, O.Z. (org.). **PROEPRE: Fundamentos Teóricos da Educação Infantil.** Campinas, SP : Vieira Gráfica e Editora, 2002.

MEIRIEU, P. Prefácio. In: HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** Tradução Julia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da educação).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MORAIS, D.C.B. de. **A formação de professores nos municípios da região metropolitana de Campinas.** 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000412391>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

MÜLLER, F.; NASCIMENTO, M.L.B.P. Estudos da Infância: outra abordagem para a pesquisa em educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.41, p.11-22, jan./abr.2014.

NASCIMENTO, M.L.B.P. Tupi or not tup: escolarização desde o nascimento a quem serve? Educação não é escolarização...principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura Teoria e Prática.** Campinas, v.31, n.61, p. 153-168, 2013.

NUNES, M.F.R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, M.K.de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2011.



OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, A.M. **Avaliação e regulação da educação**: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARENTE, C. Uma experiência de formação dos professores (as) de educação infantil. In: ZABALZA, M.A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.207-221.

PARO, V.H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, [ online], v. 16 n.48, p.695-716, set-dez 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>>. Acesso em: 2 jan.2015.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PEREZ, J.R.R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1179-1193, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 out. 2014.

PRADO, P.D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B.F.; PRADO, P.D.(org). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2005

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B.F.; PRADO, P.D.(org). **Por uma cultura**

**da infância:** metodologias de pesquisas com crianças. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2005.

ROCHA, M. S. P de M. L. **Não brinco mais:** A desconstrução do brincar no cotidiano educacional. Ijuí (RS) : Editora Unijuí, 2000.

ROSA, R.V.M. Feminização do magistério: Representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil** – edição especial n° 4 – 2011.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, p.25-63, 2002.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação** (1757). Tradução Sérgio Millet. 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALGADO, S. **Terra**. Introdução de José Saramago. Versos de Chico Buarque. São Paulo: Companhia das Letras, 1997: 117 (fotografia), 142 (legenda) Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive>.> Acesso em: 01 abr. 2014.

SARMENTO, M.J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (org). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança. Instituto do Minho, 1997.

SARMENTO, M.J, CERISARA, A.B (org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições Asa Porto Portugal, 2004.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação)

SAYÃO, D.T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **RBCE**, Campinas/SP, jan. 2002, p.55-68.

SILVA, F.C.T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**. n.28, Curitiba,jul./dez.2006.

SMOLKA, A.L.B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN Jr, M.(org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SORDI, M.R.L. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L.C. de (org.) **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. A avaliação da Qualidade da Escola Pública: a titularidade dos atores no processo e a consequência dos descartes de seus saberes. In: FREITAS, L. C. de [et al] **Avaliação e Políticas Educacionais: Ensaio Contrarregulatórios em Debate**. Campinas (SP): Edições Leitura Crítica, 2012, p. 157-170.

SOUSA, S. Z. M.L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.175-190, jul. 2003.

SOUSA, S. Z. M.L. 40 anos de contribuição a Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.16, n.31, p.7-36, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, jan/abr.2000.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A.,1995.

VALINHOS. Plano de Ensino da Educação Básica, 2010

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. 2012.

VIEIRA ; LINO. As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org.). **Pedagogias(s)**

**da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOSTKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_, G. **Tia me deixa brincar:** o espaço do jogo na educação pré-escolar. 1990.196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANTEN, A.V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Roteiro da entrevista semiestruturada com a equipe gestora

Dados do Perfil

Idade:

Formação Acadêmica:

Pós-graduação:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação na escola:

#### Questões

- 1- Qual a concepção de criança definida no Projeto Pedagógico desta escola?
- 2- Qual a concepção de currículo que norteia o trabalho pedagógico realizado com as crianças?
- 3- O que as professoras priorizam no trabalho com as crianças, visando o desenvolvimento infantil?
- 4- Como se dá a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir da implantação do ensino de nove anos?
- 5- Qual a relação estabelecida entre os resultados da Provinha Brasil e o currículo da Educação Infantil?
- 6- Que repercussões da Provinha Brasil, você identifica no currículo da Educação Infantil?
- 7- Quais mudanças você sugere para o currículo da Educação Infantil?

## **APÊNDICE B**

### **Roteiro da entrevista semiestruturada com as professoras**

Dados do Perfil

Idade:

Formação Acadêmica

Pós-graduação:

Tempo de atuação no magistério

Tempo de atuação na escola

- 1- Qual a concepção de criança definida no Projeto Político Pedagógico desta escola?
- 2- Qual a concepção de currículo que norteia o trabalho pedagógico realizado com as crianças?
- 3- Como se dá a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir da implantação do ensino de nove anos?
- 4- Qual a relação estabelecida entre os resultados da Provinha Brasil e o currículo da Educação Infantil?
- 5- Que repercussões da Provinha Brasil, você identifica no currículo da Educação Infantil?
- 6- Quais mudanças você sugere para o currículo da Educação Infantil?

## APÊNDICE C

### Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pesquisador responsável: Daniele Lenharo Appolinário

Orientador: Prof. Dra. Mônica Piccione Rios

Título da Pesquisa: PROVINHA BRASIL REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DE MUNICÍPIOS DO INTERIOR DE SÃO PAULO.

Caro professor: Gostaríamos de convidá-lo, a participar como voluntário desta pesquisa. O objetivo deste estudo é compreender as repercussões da Provinha Brasil, uma avaliação de larga escala, nas práticas curriculares da educação infantil segundo as percepções de professores e equipe gestora. Sua forma de participação consiste em responder algumas perguntas que serão feitas por mim a respeito das repercussões da Provinha Brasil. Nossa conversa será gravada, transcrita e após o término desta pesquisa o arquivo contendo esta gravação será eliminado. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e sua privacidade. Não será cobrado nada, não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo.

Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão das percepções dos professores e gestores sobre as repercussões da avaliação em larga escala intitulada Provinha Brasil nas práticas curriculares da educação infantil.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, se assim preferir. Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a aluna pesquisadora (Daniele L. Appolinário telefone xxxxxxxxx) ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00, para esclarecimento quanto as questões éticas do trabalho, o qual analisou o projeto e aprovou. Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Eu confirmo que Daniele L. Appolinário explicou os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação.

Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário dessa pesquisa.

Campinas, \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

**Obs.:** Este termo é composto por duas vias, sendo que uma das vias assinadas por ambas partes, fica de posse do entrevistado.