

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CRIANÇA DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
DE 9 ANOS NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliana de Oliveira Campos

BRASÍLIA/DF: JULHO – 2011

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CRIANÇA DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
DE 9 ANOS NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliana De Oliveira Campos

**DISSERTAÇÃO SUBMETIDA
AO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO.**

BRASÍLIA/DF: JULHO – 2011

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A CRIANÇA DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
DE 9 ANOS NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliana De Oliveira Campos

Orientadora:

Prof^ª Dr^ª Maria de Fatima Guerra de Sousa

Prof^ª Dr^ª Silviane Bonaccorsi Barbato

Instituto de Psicologia da UnB

Prof^ª Dr^ª Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Membro titular

Faculdade de Educação da UnB

Prof^ª Dr^ª Maria Fernanda Farah Cavaton – Membro suplente

Faculdade de Educação da UnB

AGRADECIMENTOS

A Deus. Mesmo que constantemente eu dormisse no meio das orações, me deu forças para acordar no dia seguinte e seguir em frente.

Aos meus pais, por todo o apoio, incentivo, preocupação, interesse, paciência, entre outras qualidades que só os pais possuem.

À Professora Fatima, por ter acreditado em mim. O seu apoio, a preocupação, as palavras e as “canetadas” de incentivo foram fundamentais para não desistir deste projeto.

Ao Júlio, presente desde o princípio! Como amigo, presenciou a minha dúvida em submeter o projeto à seleção do Mestrado. Depois, como namorado, ouviu/aguentou todas as angústias e me ajudou sempre que foi preciso. Inclusive com as plantas baixas!

À Professora Teresa Cristina, pelas preciosas considerações durante a qualificação e pelo carinho, sempre presente desde a graduação.

À Professora Silviane, a quem tive a oportunidade de conhecer pessoalmente na qualificação e trouxe contribuições muito importantes para este trabalho. Obrigada por aceitar estar na banca novamente.

À Professora Maria Fernanda, minha professora de Educação Infantil na graduação, por ter aceitado este convite.

À professora do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos por ter se disponibilizado a participar dessa pesquisa.

Às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental que me receberam tão bem e permitiram que eu pudesse aprender muito com elas.

Agradeço as colegas de mestrado Cília, Patrícia, Keila e Tati que sempre estiveram disponível para uma conversa ou para ajudar. A nossa amizade foi fundamental para deixar esta etapa de novas vidas mais divertida! E as colegas Ediléia, Cristina, Lucilene, Rosi por terem me adotado no meio do caminho e com quem pude compartilhar sobre qualidade.

Aos amigos, familiares, colegas de trabalho, que torceram ou contribuíram de alguma forma para realização deste trabalho.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho trata do ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos e se propõe a discuti-lo na perspectiva da qualidade na Educação Infantil. A investigação foi desenvolvida a partir da perspectiva sociológica da reprodução interpretativa e cultura de pares, e dos estudos sobre qualidade na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos da rede pública do Distrito Federal, na qual as crianças já frequentaram a Educação Infantil. De natureza qualitativa, esta pesquisa buscou entender o ponto de vista das crianças sobre o seu cotidiano no Ensino Fundamental, de maneira que fosse possível identificar que aspectos podem ou não contribuir para a qualidade nesta nova etapa. Para a construção das informações foram realizadas observações participantes, diálogo temático e a produção de uma carta coletiva, nas quais ficaram evidentes que as crianças possuem um olhar positivo da escola. No entanto, também explicitaram que existem alguns aspectos da Educação Infantil que são importantes para elas e não são considerados no Ensino Fundamental. A análise do material produzido com as crianças e as observações apontam para a necessidade de novas reflexões acerca das práticas no Ensino Fundamental de 9 anos, o que por sua vez pode beneficiar todas as crianças nele matriculadas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de 9 anos, qualidade na Educação Infantil, criança de 6 anos.

ABSTRACT

This work deals with the admission of a 6 years old child to the 9 years Basic Education and it proposes the discussion from the quality perspective of a child's education. The investigation was developed from the sociologically perspective of the interpretative reproduction and peer culture, and the studies about the quality of Early Childhood Education. The research was conducted in a class of first graders of a 9 years public elementary school from the Distrito Federal, in which the children were already attended to Early Childhood Education. From qualitative nature, this research was looking to understand the children's point of view about their everyday life in Elementary School, on a way that was possible to identify which aspects may or may not contribute to the quality in this new stage. For the construction of the information, some carried out observation were made, thematic dialogue and the production of a group letter, in which was evident that the children had a positive outlook of the school. However, it also showed that there are some aspects of the Early Childhood Education that are important to them and that are not considered in Elementary Education. The analysis of the material produced with the children and the observations pointed to the need of new thinking about the 9 years Elementary School practices, in which can benefit all children enrolled in it.

Key Words: 9 years Elementary Education, quality of Early Childhood Education, 6 years old child.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1	15
1 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
1.1 INDICADORES DE QUALIDADE PROMOTORES DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 6 ANOS	19
1.1.1 Cuidados	20
1.1.2 Espaços Educativos.....	21
1.1.3 O Brincar	23
1.1.4 Relações	24
1.1.5 Propostas de Atividades Diversificadas.....	25
CAPÍTULO 2	27
2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS.....	27
2.1 CONTEXTO LEGAL.....	27
2.2 A DISCUSSÃO SOBRE A MUDANÇA	29
2.3 AS CRIANÇAS DE 6 ANOS ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS.....	31
CAPÍTULO 3.....	35
3 METODOLOGIA	35
3.1 OUVINDO AS CRIANÇAS.....	35
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	36
3.3 PARTICIPANTES	37
3.4 INSTRUMENTOS.....	38
3.5 PROCEDIMENTOS	38
3.5.1 Observação participante	40
3.5.2 Diálogo temático	41
3.5.3 Construção da carta	42
CAPÍTULO 4.....	43
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	43
4.1 CUIDADOS	44
4.1.1 Segurança	45
4.1.2 Higiene	49
4.1.3 Alimentação.....	51
4.2 ESPAÇO EDUCATIVO	52
4.2.1 Condições físicas e organização.....	53
4.3 O BRINCAR	61
4.4 RELAÇÕES	65
4.5 PROPOSTA DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS	68
4.6 UMA CARTA PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL?	71
CAPÍTULO 5.....	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1. Indicadores de Qualidade.....	20
Figura 4.1. Planta baixa da escola.....	54
Figura 4.2. Planta baixa da sala de aula do 1º ano.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 Quadro de relação entre dias observados e tempo de permanência.....	37
Quadro 3.2. Indicadores de qualidade para a criança de 6 anos no Ensino.....	38
Fundamental de 9 anos	
Quadro. 4.1. Indicadores de qualidade que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 6 anos no Ensino fundamental de 9 anos.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

APRESENTAÇÃO

A aprovação das leis federais nº 11.144/2005 e nº 11.274/2006 que inclui a criança de 6 anos no Ensino Fundamental e o amplia para 9 anos, respectivamente, avança, de certa forma, para se construir a qualidade na educação brasileira. Contudo, avanço e qualidade supõem o entendimento de inclusão para além da criação de vagas para essas crianças. Portanto, além da preocupação relativa ao ingresso na escola, faz-se necessária a criação de estratégias que possibilitem a sua permanência com qualidade, ou seja, que a sua vivência no espaço escolar seja promotora do seu aprendizado e desenvolvimento.

Esta forma de pensar, aliada aos conhecimentos adquiridos por meio de leituras e da prática na Educação Infantil, tem tornado educadores e estudiosos da área, grupo no qual me incluo, receosos e cautelosos com esta mudança. A partir da análise da trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil, principalmente da Educação Infantil, parece iminente que esta mudança ocorra somente no âmbito da organização da educação, no sentindo apenas de criação de vagas. Questiona-se, sobretudo, em que medida as especificidades relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança de 6 anos serão consideradas no 1º ano do Ensino Fundamental. Esta questão, por sua vez, suscita uma reflexão acerca da formação dos profissionais envolvidos, as estratégias de ensino e aprendizagem, a organização do tempo e do espaço, a seleção dos conteúdos, entre outros aspectos que, a priori, devem ser organizados a partir das necessidades e peculiaridades desta criança, envolvendo o cuidar e o educar de maneira indissociável. Este é o trabalho realizado (ou que deveria ser) na Educação Infantil e que se teme que não seja possível realizar no Ensino Fundamental.

Os documentos do Ministério da Educação (MEC) relativos à ampliação do Ensino Fundamental rebatem estas dúvidas orientando que as especificidades da criança de 6 anos devem ser respeitadas indicando, inclusive, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) como base da organização do 1º ano. Todavia, fica evidente a ênfase nas questões relativas ao letramento e alfabetização, como foi identificado na maior parte das pesquisas (AMARAL, 2008; COSTA, 2009; SANTOS, 2006).

Por outro lado o aumento de um ano no ensino obrigatório com o ingresso das crianças de 6 anos pode significar oportunidades e mudanças significativas não só para as crianças de 6 anos, mas para todo o Ensino Fundamental, já que muitas práticas e formas de pensar a escola

hoje se beneficiam do arcabouço criado pelas pesquisas e estudos em Educação Infantil, principalmente daquelas que buscam a construção da qualidade (SANTOS e VIEIRA, 2006). Isso fundamenta, portanto, a escolha em discutir a qualidade na perspectiva da Educação Infantil (SOUSA, 2006), pois estas contribuições são significativas para as crianças de modo geral, já que as crianças de 6 anos não deixam de ser crianças por estarem matriculadas no Ensino Fundamental.

Assim, buscou-se construir este trabalho entendendo que a lei não pode ser mudada e que as discussões e objetivos das pesquisas precisam avançar para além da crítica, de modo que possam contribuir para que esta mudança signifique ampliação de direitos, principalmente para aquelas crianças que não tiveram a oportunidade de frequentar uma Educação Infantil de qualidade.

Nesse sentido o objetivo geral deste trabalho foi:

Investigar por meio do olhar das crianças de 6 anos, como a qualidade, na perspectiva da Educação Infantil, está sendo construída no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Portanto, por acreditar que o que a criança tem a dizer sobre si própria é relevante (CRUZ, 2008) para construção da qualidade de sua educação, já que ela contribui ativamente para mudanças culturais (CORSARO, 2011), entendeu-se que seria importante para a construção da qualidade no Ensino Fundamental de 9 anos ouvir o que elas têm a dizer.

Para alcançar o objetivo geral, foram elaborados cinco objetivos específicos:

- Identificar o sentido atribuído aos **cuidados** em um ambiente de Ensino Fundamental;
- Analisar em que medida os **espaços educativos** são promotores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- Identificar como **o brincar** está presente na rotina das crianças;
- Observar como se dão as **relações** entre as crianças e entre a equipe com as crianças;
- Analisar as **propostas de atividades diversificadas**.

Estes objetivos, como será possível observar ao longo do trabalho, delinearam os indicadores de qualidade dessa pesquisa. Isto é, os aspectos da qualidade observados e analisados no campo de pesquisa considerado.

O trabalho tem como capítulo inicial a discussão da qualidade na perspectiva da Educação Infantil e em seguida a elaboração dos indicadores de qualidade.

O segundo capítulo apresenta o contexto legal e as discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental. A seguir procurou-se entender como é possível construir a qualidade no 1º ano do Ensino Fundamental, partindo de uma perspectiva sociológica (CORSARO, 2011) para compreender quem é a criança de 6 anos.

O capítulo três é o detalhamento da metodologia, que inclui as especificidades da pesquisa com crianças (CRUZ, 2008)

No penúltimo capítulo, foi realizada a análise e discussão das observações e das atividades realizadas com as crianças a partir de todo o referencial discutido sobre a qualidade.

Por último, têm-se as considerações finais que ressaltam a importância da discussão da ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na Educação Infantil e como ela pode ser construída no 1º ano do Ensino Fundamental.

Espera-se, portanto, que este trabalho possa contribuir para uma reflexão acerca da pesquisa com crianças e para a construção da qualidade da sua educação, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1

1 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escolha em iniciar pela qualidade a discussão sobre o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos, reflete o posicionamento deste trabalho: o atendimento educacional desta criança deve, independente da etapa matriculada, ser promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, respeitando as suas especificidades.

A crescente preocupação com a educação da criança pequena tem resultado em significativas publicações acerca da sua qualidade, das quais podem ser citados autores como Zabalza (1998); Sousa (1998, 2006); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Campos, Füllgraf e Wiggers (2006); Angotti (2009). Estes autores e autoras evidenciam a necessidade da discussão sobre este conceito tendo em vista que ele está mais presente no discurso do que propriamente na realidade educacional. O discurso, por sua vez, fascina e seduz, pois a qualidade transmite confiança e tranquilidade, remetendo à ideia de virtude, daquilo que é bom. Neste sentido, obviamente, torna-se desejável que a educação das nossas crianças seja de qualidade. Todavia, Dahlberg, Moss e Pence (2003) fazem um alerta sobre o que eles denominam “discurso da qualidade”:

O “discurso da qualidade” nos oferece confiança e tranquilização, transmitindo a perspectiva de que certa pontuação ou o simples uso da palavra “qualidade” significa que algo merece confiança, que é realmente bom. Na verdade, uma das maravilhas de uma época cínica é a confiança e a credibilidade atribuídas aos números ou a outras formas de avaliação, como se números, estrelas ou qualquer outro símbolo usado devessem, por sua simples existência, representar a realidade (...) em vez de ser um símbolo cujo significado só pode ser, atingido por meio da reflexão e do julgamento crítico. (p. 126)

Nesse discurso criticado pelos autores acima, a qualidade na educação é compreendida sob a mesma ótica da qualidade proveniente da lógica de mercado, no contexto da globalização, empregadas em programas denominados de Qualidade Total. Como resultado, muitas instituições privadas de educação têm assumido moldes empresariais, tratando estudantes e seus responsáveis como clientes e educadores como prestadores de serviço. A escola deixou de ser um espaço educativo, para incentivar a competição e a produção de resultados. Como reflexo deste discurso, a qualidade passa a ser “apresentada como uma verdade universal isenta de valor e cultura, além de aplicável, de igual maneira, em qualquer

lugar no campo em consideração” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 128). Nesse sentido, caminha-se para uma falácia acerca da qualidade, visto que ela passa a ser associada a elementos isolados e descontextualizados, desconsiderando importantes formas de diversidade e, quando não, servindo somente a interesses econômicos e políticos.

Para além do discurso, a importância de incluir a qualidade na discussão da ampliação do Ensino Fundamental parte do seguinte entendimento:

Qualidade é, sem dúvida, um parâmetro relevante para que se possa criar e expandir, no âmbito das instituições de educação infantil, melhores condições para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e, em consequência, para a qualidade da sua vida, já que vida e educação não são coisas distintas (SOUSA, 2006, p. 97).

Neste trabalho a qualidade será discutida na perspectiva da Educação Infantil, considerando que a criança de 6 anos, até a aprovação da lei que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos, era demanda desta etapa da educação. Como bem lembram Santos e Vieira (2006) as orientações do MEC para o atendimento desta faixa etária estão diretamente vinculadas aos conhecimentos produzidos no campo da Educação Infantil. Por isso os aspectos que constituem a sua qualidade também devem ser contemplados no 1º ano do Ensino Fundamental.

Mesmo que as práticas concretas não apresentem hegemonicamente a qualidade desejada e compatível com os conhecimentos acumulados na área dos estudos da infância, a produção teórica e algumas experiências inovadoras vêm oferecendo grandes contribuições. Contribuições estas que podem fortalecer a perspectiva e as intenções de alterar a cultura “escolarizante” do ensino fundamental e oferecer novas abordagens do processo de alfabetização. (...) Dessa maneira, recomenda-se que a educação da criança de 6 anos no ensino fundamental se nutra desta fonte, avançando cada vez mais na busca de uma educação fundamental de qualidade para todas as crianças e jovens. (SANTOS e VIEIRA, 2006, p. 791)

Mas o que vem, então, a ser a qualidade no contexto da Educação Infantil? Defini-la no contexto da educação tem sido a tarefa nada fácil de muitos estudiosos. As discussões mais recentes têm expandido a maneira de compreendê-la ao considerar que a sua definição é uma construção social e desprovida de neutralidade (CORRÊA, 2003; DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006; SOUSA, 2006). Ademais quanto mais se conhece sobre como a criança aprende e se desenvolve mais elementos passam a constituir um atendimento de qualidade. Desta forma, entende-se que este é um conceito dinâmico e em permanente construção.

Sousa (2006) busca sintetizar o que vem a ser um programa de qualidade na Educação Infantil:

Um programa de qualidade deve significar um ambiente acolhedor, seguro e confiável para todas as crianças. Um local onde cada uma delas possa se sentir bem, segura, protegida, amada, aceita e feliz. Nesse programa não há espaço para descuidos, abandonos ou negligências por parte dos adultos que nele trabalham. Pelo contrário, o que há é um interesse explícito pelo bem estar e segurança das crianças e um profundo respeito às suas individualidades, associados a um planejamento de ações integradas que possam contribuir, positivamente, para que elas se desenvolvam e aprendam, de forma saudável e contínua. (p.124)

Neste sentido, a discussão sobre a qualidade na Educação Infantil se faz cada vez mais presente nas pesquisas, que buscam no cotidiano escolar – na prática docente e também na vivência das crianças – compreender como ela está sendo construída. Corrêa (2003) discute a qualidade na dimensão dos direitos da criança a partir dos fatores: relação entre oferta e procura, razão adulto/criança e o cuidado. Campos (2006), no trabalho “Consulta sobre qualidade na Educação Infantil”, prima pela perspectiva humanista ao compreender a Educação Infantil como espaço de construção coletiva de professores e crianças, inseridos em um contexto social e político. No levantamento de resultados de pesquisas nesta área, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) concluem que:

O quadro geral que emerge desses estudos aponta assim, para uma situação dinâmica, com importantes mudanças introduzidas na última década, mas ainda contraditória, apresentando desafios que parecem se desdobrar à medida que uma nova consciência sobre a importância da educação infantil se dissemina na sociedade. (p. 121)

Ou seja, à medida que se amplia o espaço para as discussões relativas à Educação Infantil, aumentam também os desafios para a sua qualidade. Certamente alguns destes desafios sempre existiram; o que se modificou foi a percepção acerca deles. Por ser um conceito socialmente construído, pois se relaciona com as crenças, valores e atitudes de um grupo social, a qualidade pode ser compreendida de diferentes maneiras de acordo com um dado contexto de tempo e espaço.

Esse caráter subjetivo, por outro lado, provoca a necessidade de se estabelecer critérios, já que não é qualquer educação que pode ser considerada de qualidade. Assim, faz-se necessária a construção de parâmetros (referências mais amplas) e indicadores (referências mais específicas) dessa qualidade. Estes, por sua vez, serão delineados por aspectos promotores da aprendizagem e do desenvolvimento, por meio das indissociáveis ações de educar e cuidar.

Considerando esta forma de pensar e avaliar a qualidade na Educação Infantil, Zabalza (1998) elenca e discute dez aspectos-chaves baseados nas necessidades das crianças. São eles: organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistema de avaliações, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta). Atualmente, pode-se considerar este conjunto de aspectos, o qual o próprio autor afirma que não se esgota em si, como ponto de partida para a construção da qualidade na Educação Infantil.

Ampliando a gama de fatores promotores da qualidade, temos como exemplo o grupo de pesquisa sobre a qualidade na Educação Infantil, realizadas sob a orientação da professora PhD. Maria de Fatima Guerra de Sousa, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) que, em linhas gerais, busca compreender em que medida um determinado fator pode contribuir para a construção da qualidade. Os temas pesquisados foram: indicadores de qualidade no atendimento de crianças de 0 a 3 anos (STOCO, 2001); gestão de competências em creches (NOVAES, 2002); relação família e escola como fator de qualidade (CHAVES, 2004); a visão de qualidade de gestores e professores (BASSO, 2004); a organização do espaço (FELIPE, 2004; MOURA, 2009); educação moral (GALVÃO, 2005); o brincar (CAPISTRANO, 2005); o diálogo (SILVA, 2006); formação de professores (OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2008; ALMEIDA, 2009); avaliação (CORRÊA, 2007); relação família-escola no contexto de crianças abrigadas (MARTINS, 2007); rotina (RODRIGUES, 2009), a escuta sensível do professor (NUNES, 2009). Ao investigar fatores específicos da qualidade, todos esses estudos ressaltam a importância de considerá-los na interação com outros fatores, sem o que não se pode falar em qualidade na Educação Infantil.

Outro aspecto intrínseco à qualidade é a diversidade, ou melhor dizendo: o respeito à diversidade. Ora, a qualidade não é, e nem poderia ser, construída de maneira única para todos, simplesmente porque crianças, professores e familiares não são iguais. Para Sousa (1998),

quando se entende e se reconhece a diversidade como algo importante do cotidiano, os valores, a cultura e a história da instituição são respeitados e valorizados. Nessa visão, não tem sentido se falar em experiência ou prática “melhor” do que outra, mas sim, em percursos e realidades diferentes. (p. 16)

Levando em consideração a importância desta perspectiva na Educação Infantil, Paniagua e Palacios (2007) propõem um “plano de atenção à diversidade”, que contemple as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Na prática, isso se traduz em qualidade na educação que, por sua vez, significa qualidade de vida para as crianças, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental de 9 anos.

Nesse sentido, serão discutidos a seguir, aspectos relevantes para construção da qualidade na educação da criança de 6 anos.

1.1 INDICADORES DE QUALIDADE PROMOTORES DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 6 ANOS

Os indicadores são aspectos selecionados da realidade de um determinado contexto – neste caso o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos– e permitem identificar a existência ou não da qualidade. São critérios construídos que orientam os processos educativos, assim como a sua permanente avaliação. Neste trabalho, na perspectiva da qualidade na Educação Infantil, os indicadores podem ser entendidos como requisitos necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de 6 anos.

Nesse sentido foram construídos para este trabalho cinco indicadores de qualidade inspirados em alguns estudos sobre a criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos, entre eles Amaral (2008) e Matsuzaki (2009). São eles: **cuidados, espaços educativos, o brincar, as relações** (das crianças com adultos e entre pares) e **proposta de atividades diversificadas**. Nesses estudos, foi possível identificar que estes aspectos costumam apresentar mudanças evidentes para as crianças que frequentaram a Educação Infantil e passam a frequentar o Ensino Fundamental, tornando-se, assim, importantes indicadores de qualidade. Isso não significa dizer que sejam os únicos indicadores na construção da qualidade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos; existem outros, também, tão relevantes quanto estes. No entanto, esses foram criados em função dos objetivos do trabalho.

A figura a seguir, representa a relação dos indicadores com a continuidade da qualidade:

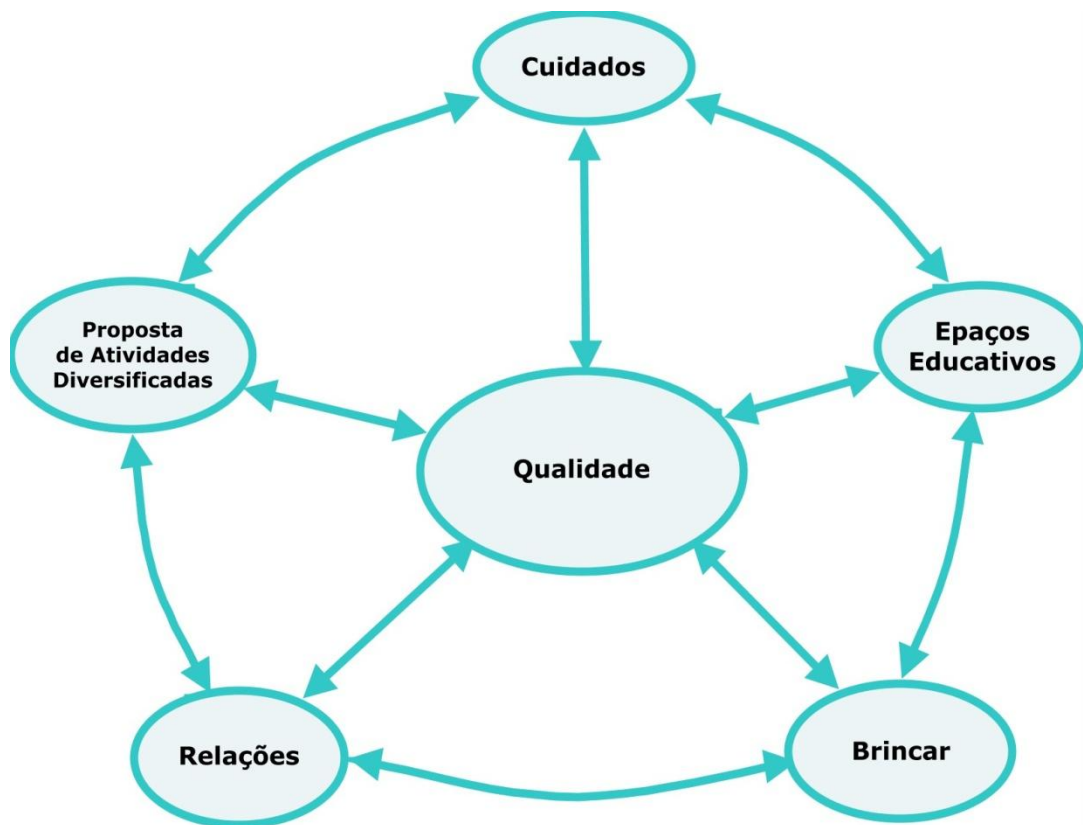


Figura 1.1. Indicadores de Qualidade.

Embora cada indicador de qualidade esteja representado separadamente para melhor analisá-los, na figura observa-se que eles estão conectados uns aos outros, em diferentes sentidos determinando, assim, uma relação de interdependência. Dessa forma, não existe hierarquia entre os indicadores, mas complementaridade, já que todos são fundamentais para que a qualidade da Educação Infantil continue para as crianças de 6 anos ao ingressarem no Ensino Fundamental.

1.1.1 Cuidados

Em uma Educação Infantil de qualidade, educação e cuidado são indissociáveis. Estes cuidados relacionam-se à higiene, à alimentação e à segurança das crianças. É certo que por volta dos 5 e 6 anos, as crianças já apresentam muitas destrezas e independência para a

realização de algumas atividades; mas isso não exige a instituição de zelar por estes aspectos, pois eles são essenciais à vida em geral, ao longo da existência das pessoas.

Este ponto é fundamental nessa discussão porque, o trabalho realizado na Educação Infantil, que é benéfico para a criança, deixa de existir quando ela ingressa no Ensino Fundamental. Como exemplo, Saretta (2004, apud SANTOS, 2006) identificou que as crianças se queixavam e questionavam porque deixaram de escovar os dentes na escola; posteriormente isso se tornou para elas o “símbolo” de que estavam deixando de ser criança, pois estavam crescendo. A entrada no Ensino Fundamental precisa significar ganhos para a aprendizagem e desenvolvimento, conseqüentemente, para a vida da criança.

1.1.2 Espaços Educativos

No âmbito da qualidade da Educação Infantil, o entendimento de espaço não pode ser restrito ao aspecto físico, pois se caracteriza também pelos objetos, materiais e decoração (Já o termo ambiente, pode ser entendido como

conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem, sejam elas afetivas, interpessoais, entre as próprias crianças, crianças e adultos e com a sociedade em geral. Por meio do espaço físico a criança é capaz de estabelecer relações entre as pessoas e o mundo, convertendo-o em um pano de fundo em que se introduzem as emoções. (MOURA, 2009, p. 18)

Por isso os espaços, e os ambientes por eles formados, são tão relevantes para a construção da qualidade, devendo, portanto, serem considerados também na discussão do Ensino Fundamental de 9 anos, pois podem ser promotores da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

A organização dos espaços informa sobre a proposta educativa da instituição (PANIAGUA e PALACIOS, 2007), revelando concepções de infância, criança e sobre como elas aprendem e se desenvolvem. Em uma instituição de qualidade, em que se entende que o brincar é um aspecto fundamental da vida da criança, os espaços devem ser planejados de maneira que torne o ambiente lúdico, proporcionando experiências e desafios diversos, auxiliando a criança a desenvolver sua identidade e autonomia, de maneira criativa. Estudos

que relacionam a organização dos ambientes e espaços escolares à qualidade na Educação Infantil (FELIPE, 2004; MOURA, 2009) identificam a importância da existência de áreas amplas para que as crianças possam se movimentar, inclusive em dias chuvosos. É também relevante se ter um parque que proporcione o desenvolvimento das habilidades motora (equilíbrio, força, noções espaciais, etc.), social (compartilhar o brincar, esperar a vez, etc.) e simbólica (brincadeiras de faz de conta), e que seja construído com materiais que não ofereçam riscos à segurança da criança.

A biblioteca é outro espaço importante a ser considerado no Ensino Fundamental de 9 anos. Ela é uma importante via de aproximação da criança com o mundo da leitura e da escrita, pois possibilita estabelecer e estreitar o contato da criança com o livro de maneira agradável e prazerosa.

A sala de aula, por sua vez, é o espaço em que as crianças permanecerão a maior parte do tempo. Por isso é importante que seja planejada e organizada para proporcionar a autonomia e independência das crianças, viabilizando que elas próprias possam organizar objetos pessoais, escolherem materiais e participarem das mudanças da organização deste ambiente. Na perspectiva da qualidade, a organização da sala de aula proporciona diversidade nas relações e interações entre as crianças e entre elas e os educadores, ao possibilitar atividades em grupos de tamanhos variados ou no atendimento individualizado. O equilíbrio entre momentos de agitação e de tranquilidade, também faz parte da construção de um ambiente com qualidade. Na rotina da Educação Infantil, por exemplo, é comum a existência de um momento para o repouso, no qual muitas crianças chegam a dormir por um pequeno período. Assim, é importante que o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, que pode ser entendida como uma transição entre as duas etapas, considere na organização do espaço e da rotina esta e outras necessidades que as crianças apresentam. Amaral (2008), por exemplo, identificou em uma sala de 1º ano que o repouso deixou de fazer parte da rotina porque consumia parte do tempo que poderia ser utilizado para cumprir o conteúdo, resultando em desconforto para as crianças, que dormiam debruçadas sobre as carteiras.

O mobiliário é outro aspecto relevante da organização do espaço educativo de qualidade. Considerar a estatura das crianças na escolha de cadeiras e mesas, por exemplo, é fundamental para que as mesmas sintam-se confortáveis durante a realização das atividades e quando fabricados com materiais leves, permitem que elas próprias possam modificar o ambiente, proporcionando diferentes arranjos e maior interação com o ambiente (MOURA,

2009). Armários, estantes ou caixas, ao serem posicionados ao alcance das crianças, viabilizam que elas tenham acesso aos seus pertences ou materiais de seu interesse (jogos, livros, lápis, etc.) gerando situações de autonomia e compartilhamento da responsabilidade da organização do ambiente. Além disso, a escolha dos móveis precisa considerar os materiais que são confeccionados, de modo que não ofereçam risco às crianças e sejam de fácil higienização.

A proximidade dos banheiros às salas de aula pode garantir a segurança das crianças ao utilizá-los, sendo ideal que um adulto possa acompanhá-las, evitando acidentes e também auxiliando na construção de hábitos adequados relativos aos cuidados pessoais. Sanitários e pias, como o mobiliário da sala, proporcionais ao tamanho delas, possibilita a segurança e a realização correta da higiene pessoal.

1.1.3 O Brincar

O brincar é indissociável da vida da criança. Assim pode-se entendida como um fator de qualidade promotor da aprendizagem e desenvolvimento da criança (CAPISTRANO, 2005). Por meio dela a criança vive: experimenta, lida com as situações de medo, de perda, com os seus desejos, com o que é e o que virá a ser. Pedroza (2005, p.62) reforça a importância da inserção da brincadeira no espaço escolar:

Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, resignificando-os. Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo. A brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança. Essa atividade proporciona um momento de descontração e de informalidade que a escola pode utilizar mesmo que isso possa parecer um paradoxo já que o seu papel, por excelência, é o de oferecer o ensino formal, mas tendo também de exercer um papel fundamental na formação do sujeito e da sua personalidade. Portanto, passa a ser sua função inclusive a de oferecer atividades como a brincadeira.

Por mais que a brincadeira sempre tenha estado no cotidiano das crianças, seja qual for a geração, hoje se sabe com mais segurança a relevância do brincar para os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem (SOUSA, 2000). Diante desta importância na vida da criança, o brincar passa a ser compreendido como uma condição de direito da cidadania,

assim como o direito à cultura, à arte, ao lazer; portanto é uma condição de qualidade no atendimento (MASCIOLO, 2009).

Corsaro (2011) concebe a brincadeira como um meio de constituir o que denomina de rotina cultural, pois por meio do brincar a criança se apropria de forma criativa do mundo adulto para lidar com as suas próprias preocupações, contribuindo ativamente para a produção e transformação cultural.

Percebe-se, portanto, que viver e brincar não são coisas distintas. Nesse sentido, uma educação para crianças que seja de qualidade, independente da etapa, compreende que a brincadeira é intrínseca a identidade delas, e a reconhece como um importante fator promotor dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

1.1.4 Relações

A qualidade das relações e das interações construídas entre pares e entre adultos e crianças, exerce grande influência nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, tanto no ambiente escolar como no ambiente familiar. Estes dois aspectos necessitam ser objeto de reflexão e observação dos profissionais, porque estes precisam estar atentos para fazer possíveis intervenções e proporcionar a autonomia das crianças.

Pascal e Bertran (2009) consideram que as interações, a independência e a autonomia das crianças, as regras de vida em grupo, a participação de crianças e adultos são questões centrais a serem consideradas neste indicador de qualidade.

Para Barbato (2008) a escola, além de proporcionar a sistematização do conhecimento também é espaço para fazer novas amizades, brincar com diferentes grupos e conhecer novas formas de se relacionar. A criança de 6 anos, ao ingressar no Ensino Fundamental de 9 anos, depara-se com um ambiente que costuma ser diferente do ambiente da Educação Infantil. No entanto estará entre outras crianças e isso é uma das razões que fazem as crianças gostarem de ir à escola (PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

Quando estão entre pares, as crianças compartilham e produzem significados para o seu mundo (CORSARO, 2011), estabelecendo entre elas uma relação de confiança e cumplicidade e evidenciando os mais diversos sentimentos. As primeiras relações de uma

criança com adultos ou com outras crianças ocorrem no ambiente familiar. Quando entram ou mudam de escola, elas procuram estabelecer essa mesma relação com professores e amigos, que normalmente transmite a sensação de segurança. Portanto, em uma perspectiva de qualidade, o papel do professor é incentivar a participação e as interações positivas e dedicar uma atenção especial para aquelas que apresentam algum tipo de dificuldade de inserção social (PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

Para as crianças pequenas, alguns adultos – pais e professores, principalmente – tornam-se uma referência importante para a sua segurança, tanto emocional quanto relativas aos cuidados. Na escola de Ensino Fundamental, isso ocorre de maneira similar, pois a criança de 6 anos espera do professor atitudes que se relacionam as exigências e normas daquele espaço mas, também, esperam atitudes de aceitação, respeito e carinho. E assim, a qualidade das relações pode se construída, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental de 9 anos.

1.1.5 Propostas de Atividades Diversificadas

As atividades realizadas com e para as crianças devem ser elaboradas e selecionadas, assim como outros indicadores de qualidade, para a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, a organização dos processos de ensino e aprendizagem devem ser organizados de maneira variada, tendo em vista a diversidade de estilos educativos (PANIAGUA e PALACIOS, 2007) e das formas de linguagem da criança de 6 anos.

Uma das grandes preocupações sobre o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos, refere-se ao excesso de atividades relacionadas a alfabetização e ao letramento, como identificou Moro (2009) em uma investigação realizada com professoras do 1º ano. No entanto, as crianças de 6 anos já possuem experiências e noções acerca do funcionamento e da função da leitura e da escrita antes mesmo de ingressarem na escola (BARBATO, 2008) e por isso elas certamente desejam aprender a ler e escrever. De certa forma, é preocupante a ênfase dada a estes processos, que já ocorrem desde a Educação Infantil. Porém o problema maior não está diretamente no excesso e sim na qualidade das atividades propostas para ensinar as crianças a ler e escrever.

Como prática social, o letramento requer diferentes contatos com o universo da escrita e da leitura. Se esta concepção for clara para o professor, ele será capaz de elaborar, atividades diversas que podem, sim, serem prazerosas para as crianças. Afinal, é possível aprender a ler e escrever por meio da brincadeira; de jogos; do contato com diferentes estilos literários; música; em visitas às exposições; manipulando alfabetos móveis; escrevendo e desenhando com diferentes materiais tais como tinta, areia, giz, colagem, por exemplo. Ou seja, existe uma gama de possibilidades que, por sua vez, respeitam as especificidades da criança de 6 anos e constroem a qualidade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Ainda nesse sentido, considerando as especificidades da criança de 6 anos, o desenho tem um importante papel no desenvolvimento da escrita e da leitura como ferramenta de expressão da construção de significados:

A construção infantil do conceito de escrita passa da linguagem pictográfica, com desenhos, para a ideográfica, na qual as relações e os significados são representados por sinais simbólicos abstratos. Essa transição se concretiza quando a criança coloca a mediação da fala na criação de sinais escritos, representativos dos símbolos das palavras. Para tal, a criança faz uma grande descoberta pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. (CAVATON, 2010, p. 35)

Outro aspecto relevante a ser considerado dentro deste indicador é o uso do corpo. Aos 6 anos, as crianças estão desenvolvendo a discriminação perceptiva e habilidades motrizes. Assim, o espaço escolar e as atividades propostas devem considerar a construção do esquema corporal dessas crianças, que é o “entrelaçamento de percepções, movimentos e conceitos verbais arquivados como representação do corpo em relação ao espaço circundante e nos eixos de simetria que definem o mesmo corpo dentro desse espaço” (PANIAGUA e PALACIOS, 2007, p. 47).

Para que as propostas de atividades diversificadas possam contribuir para a qualidade da educação destas crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental de 9 anos, torna-se indispensável que elas sejam criteriosamente planejadas, motivadoras, significativas e permanentemente avaliadas (SOUSA, 1998).

CAPÍTULO 2

2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Resultante de diferentes contextos histórico, social, econômico e político a educação no Brasil passou por diversas configurações em sua forma de organização, atendimento e financiamento. A mais recente delas será tratada neste trabalho: a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos com matrícula obrigatória aos 6 anos de idade. Este capítulo buscou situar o problema de pesquisa na perspectiva da qualidade na Educação Infantil discutido no capítulo anterior.

2.1 CONTEXTO LEGAL

No âmbito da legislação, a Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 tornou obrigatória a matrícula das crianças com 6 anos no Ensino Fundamental. E de forma complementar, a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 ampliou o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, estabelecendo o ano de 2010 como prazo final para implementação pelos sistemas de ensino dos municípios, dos estados e do Distrito Federal.

A aprovação destas leis gerou muitos debates e discussões, incluindo pesquisadores e educadores da Educação Infantil, tendo em vista que há um movimento de luta pelo reconhecimento e de maior atenção por parte das políticas públicas para a primeira etapa da educação básica.

No entanto, a aprovação da lei não pode ser considerada como algo inesperado, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, já sinalizava esta mudança ao permitir, facultativamente, a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Sobre a Educação Infantil, a LDB se restringe a apenas três artigos que se referem à sua finalidade, oferta e avaliação.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, que traça diretrizes para a educação nacional, reconhece a importância da primeira etapa da educação básica e apresenta 26 itens que constituem os objetivos e metas a serem alcançados no prazo de dez anos. Em linhas gerais, estes se relacionam à ampliação do atendimento, aspectos de infra-

estrutura e formação de professores. Assim, ao reconhecer a importância de uma educação nos primeiros anos de vida e entendê-la como direito, como previsto na Constituição de 1988, o PNE gerou grandes expectativas acerca da melhoria do atendimento às crianças da Educação Infantil.

A garantia do Ensino Fundamental obrigatório de 8 anos para as crianças de 7 a 14 anos e a ampliação do atendimento aos demais níveis de ensino, prevendo a extensão da escolaridade para as crianças de 6 anos, “quer na educação infantil, quer no ensino fundamental” (BRASIL, 2001, p.8) são duas, das cinco prioridades estabelecidas pelo PNE. Nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental explicita: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (PNE, 2001, p.22). O argumento apresentado para esta ampliação é a possibilidade da correção da distorção idade-série (alunos que apresentam idade superior à faixa etária indicada para a série cursada) decorrente dos altos índices de reprovação.

Já prevendo a aprovação da lei que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos, com o ingresso a partir dos 6 anos de idade, em 2004 o Ministério da Educação (MEC), publicou um documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais”, no qual apresenta os seguintes argumentos para a mudança:

- Seguir uma tendência mundial. Dados da OREAL/UNESCO (2007) evidenciam que dentre os 41 países que compõem a América Latina, apenas 4 (Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua), iniciam o ensino obrigatório aos 7 anos; os demais iniciam aos 5 ou 6 anos de idade. No que se refere à duração, 10 países definem como 8 anos ou menos a obrigatoriedade na oferta, 15 definem como 11 anos ou mais o ensino obrigatório, 11 países definem a duração de 10 anos, 5 países de 9 anos e 3 países, incluindo o Brasil, a duração de 8 anos.
- Aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, beneficiando os setores populares. Tendo em vista que muitas das crianças pertencentes à classe média e alta já estão inseridas no sistema educacional (seja no último ano da Educação Infantil ou na 1ª série do Ensino Fundamental), a ampliação do ensino obrigatório a partir dos 6 anos de idade possibilita aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional.

Inicia-se então, a discussão liderada por profissionais e pesquisadores da Educação Infantil, levando em consideração as seguintes preocupações que serão explicitadas adiante: a qualidade deste atendimento para as crianças de 6 anos; compreender em que medida esta mudança não é meramente quantitativa (ampliação de matrículas) e como ela contribuirá para a qualidade da educação.

2.2 A DISCUSSÃO SOBRE A MUDANÇA

Os argumentos expostos não foram suficientes para uma aceitação unânime da mudança. Profissionais da educação e os movimentos relacionados à Educação Infantil têm questionado a ampliação com o ingresso aos 6 anos.

A razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitada nos documentos do MEC. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação. (ABRAMOWICZ, 2006, p.319)

Considerando, ainda, que estes argumentos são de ordem administrativa da organização da educação nacional, a ampliação do Ensino Fundamental tem sido entendida como mais uma medida paliativa na educação brasileira. O aumento de um ano na obrigatoriedade da oferta não garante a qualidade, já que a mudança, por si só, não capaz de sanar os índices de analfabetos funcionais, repetência e evasão escolar.

Tal proposição, em pleno desenvolvimento da reforma da educação brasileira iniciada nos anos 90, tanto pode significar uma tendência positiva de existência de um movimento de busca de aprimoramento do processo em desenvolvimento, quanto apenas a ocorrência de mais uma ação pontual de cunho político, com vistas a introduzir uma simples mudança estrutural que pouco ou nada vai interferir na qualidade da educação ofertada neste nível de ensino. (GORNI, 2007, p. 69)

Outra preocupação evidenciada após a aprovação das leis, relaciona-se ao atendimento da criança de 6 anos, até então pertencente a Educação Infantil. Há dúvidas se as suas especificidades de aprendizagem e desenvolvimento serão respeitadas. Na perspectiva da qualidade na Educação Infantil, aspectos relativos aos cuidados, ao brincar, à organização dos espaços educativos, às relações e propostas de atividades diversificadas são, entre outros,

indispensáveis para a qualidade na educação da criança, independente da idade. Dessa forma, também precisam estar presentes no cotidiano do Ensino Fundamental de 9 anos, de modo que a qualidade também esteja presente para estas crianças.

A discussão da qualidade no contexto dessa mudança é importante, sobretudo, para aquelas crianças que não tiveram oportunidade de frequentar a Educação Infantil. É principalmente para estas crianças, que o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos deve representar melhores oportunidades de aprendizagem e não a antecipação de experiências do fracasso na escolar (CAMPOS, 2007).

Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) reiteram a ideia de que esta mudança deve respeitar as características da faixa etária dessas crianças:

Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeito do aprendizado. (BRASIL, 2004, p.17)

No entanto,

apesar da indicação de preservação do trabalho realizado na EI no documento que estabelece as orientações gerais para a implantação do EF-9 anos, o risco de sua supressão também parece iminente quando consideramos os argumentos que se referem à ‘oficialização’ da situação que já ocorre em um número significativo de escolas, e à intenção de alinhamento da educação brasileira à dos demais países que adotam tal medida. Esta afirmação se deve a que, embora politicamente corretos, estes argumentos denotam um enfoque mais estrutural e político que pedagógico e, sozinhos, não oferecem base para o ‘enfrentamento’ do problema da ‘qualidade’ da educação ofertada à população nas escolas públicas. (GORNI, 2007, p.70)

São indubitáveis os avanços relativos ao acesso ao ensino obrigatório, porém no tocante aos aspectos qualitativos, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Já a Educação Infantil demorou cerca de um século para ser reconhecida pelo Estado e incorporada ao sistema educacional. Portanto não causa estranheza o sentimento de frustração daqueles que esperavam um olhar especial das políticas públicas para a educação dos pequenos. Sabe-se que ela não é obrigatória, mas é direito da criança e dever do Estado ofertar a vaga se a família assim desejar.

Assim, tem-se de um lado a proposta bem intencionada do governo, que traz em seus argumentos o discurso da qualidade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003); do outro,

especialistas preocupados, já que este tipo de mudança requer muito mais do que a criação de vagas: é necessário repensar no espaço escolar com materiais, mobiliários e ambientes adequados; definir com clareza os conteúdos; investir na formação dos professores e dos demais membros da equipe; avaliar a proporção criança / adulto, entre outros aspectos que tem como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Dessa forma, sim, é possível falar de qualidade.

Essa discussão é relevante, mas precisa avançar no sentido de construir a qualidade para as crianças que hoje frequentam o Ensino Fundamental de 9 anos, já que para elas não há outra escolha. Para os pesquisadores e educadores há a opção de contribuir para esta construção, sem, no entanto, deixar de lutar também por uma Educação Infantil de qualidade.

2.3 AS CRIANÇAS DE 6 ANOS ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

De maneira geral, as crianças de 6 anos eram as maiores da Educação Infantil, mas com a mudança passaram a ser as menores do Ensino Fundamental. Possuem um maior tempo de atenção dirigida do que as demais crianças da Educação Infantil, mas possivelmente lutam contra a própria vontade de manter o seu corpo em movimento para permanecerem mais tempo sentadas, como geralmente requerem as classes do Ensino Fundamental. Porém, o que se precisa ter claro é que elas permanecem crianças, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental.

Sendo assim, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é uma das mais importantes da vida da criança e um dos grandes desafios da primeira infância (FABIAN e DUNLOP, 2006). Transições e mudanças são indissociáveis do desenvolvimento do ser humano. De ordem biológica, social, geográfica, histórica, entre outras, podendo ocorrer simultaneamente, resultam na construção da identidade de cada sujeito e na qualidade de sua vida.

No sentido da qualidade seria oportuno que esta mudança fosse processual, respeitando as especificidades da criança de 6 anos, de forma que o seu ingresso no ensino obrigatório signifique a continuidade do seu desenvolvimento e aprendizagem, refletindo positivamente em sua vida. Entende-se que em cada etapa da educação, as crianças estão

passando por momentos diferentes da vida. Todavia, isso não significa que deixam de ser criança quando ingressam no Ensino Fundamental; portanto a maioria dos aspectos contemplados na Educação Infantil podem ser contemplados no Ensino Fundamental.

Não é incomum que as crianças, ao concluírem a Educação Infantil, escutem: “agora você vai para a escola de verdade”, referindo-se a passagem para o Ensino Fundamental. Esse adjetivo “de verdade”, além de desqualificar o trabalho realizado na Educação Infantil, corresponde a uma desvalorização das experiências e aprendizagens realizadas pela criança naquele período. Os primeiros seis anos de sua vida, que são os mais importantes para a consolidação de suas estruturas cognitiva, social, afetiva e física, perdem o valor nessa concepção. Isso relaciona-se com a formação de professores e as concepções que cada etapa representa para os familiares dessas crianças.

Ao invés de permanecerem como etapas opostas, a criação de mais um ano no ensino obrigatório com o ingresso da criança de 6 anos, surge como uma oportunidade de se construir um diálogo, de maneira que os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças envolvidas signifique continuidade e não rupturas, como se tem observado.

Sobre essa discussão, Kramer (2007, p.20) reconhece que

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. (...) Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Para superar esse desafio proposto pela autora é necessário compreender essa criança em uma perspectiva sociológica na qual “socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p.31). Nesse entendimento, o desenvolvimento da criança não ocorre de maneira linear, pois não se limita a internalizar ou imitar o que está a sua volta e sim participar dele de maneira ativa. Isso Corsaro (2011) denomina de **reprodução interpretativa**:

O termo *interpretativo* abrange aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. (...) As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais* (p.31)

Compreender a criança de 6 anos na escola nessa perspectiva é reconhecê-las como sujeitos de sua história e produtores de uma cultura, e não reduzi-las somente a estudantes. Nesse sentido, as crianças também contribuem para a construção da qualidade de sua educação. Afinal, certamente não há ninguém melhor do que a própria criança para fornecer fontes para a construção da qualidade da sua educação.

A participação das crianças nas decisões sobre os cuidados oferecidos por pessoas de fora da família ou sobre a educação infantil em programas pré-escolares é limitada. Depois que as crianças começam a frequentar creches ou pré-escolas, no entanto, suas experiências nesse ambiente e em rotinas com responsáveis que avaliam o seu desempenho e progresso podem prepará-las para transições futuras à escola tradicional. (CORSARO, 2011, p.131)

Dessa forma as crianças que tiveram a chance de frequentar uma Educação Infantil de qualidade, podem trazer contribuições importantes, por meio da cultura de pares, para esta nova etapa do Ensino Fundamental beneficiando, inclusive, aquelas que vão ingressar em uma instituição de ensino pela primeira vez. Corsaro (2009, p.32) define **cultura de pares** como “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com os seus pares”. Boa parte dessas interações se dá por meio da brincadeira e nessa perspectiva as crianças “objetivam nas ações significados derivados de suas experiências com um objeto qualquer, elas confrontam esses significados com outras crianças, e podem acrescentar informações, modificá-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira, novos significados” (PEDROSA e SANTOS, 2009, p.51).

Assim, torna-se fundamental que o desenvolvimento da criança de 6 anos e sua forma de aprender sejam considerados dentro do espaço educativo, pois muito mais do que incluir estas crianças no Ensino Fundamental, elas precisam ser integradas, ou seja, ter as suas necessidades respeitadas. Para este trabalho foram construídos cinco indicadores de qualidade que consideram as especificidades educativas das crianças de 6 anos: os cuidados, os espaços educativos, o brincar, as relações e a proposta de atividades diversificadas. E em todos estes aspectos, o lúdico deve estar presentes porque

as crianças de 6 anos constroem o seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como suporte para a aprendizagem. O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores. (BARBATO, 2008, p. 21)

O ponto de partida, portanto, está primeiramente entendê-las como crianças, que ao mesmo tempo que precisam de cuidados, precisam ser incentivadas na construção de sua independência e autonomia, como ocorre de maneira indissociável em uma Educação Infantil de qualidade. Entendê-las sobre tudo, como crianças ativas nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e de transformação do seu mundo e capazes também de transformar o mundo dos adultos.

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA

Conforme já delineado, o objetivo deste trabalho é investigar a qualidade na perspectiva da Educação Infantil em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, pelo olhar das crianças de 6 anos. Para isso foram construídos cinco indicadores que permitiram identificar como está sendo a construção da qualidade no Ensino Fundamental de 9 anos. A pesquisa qualitativa mostrou-se a metodologia mais adequada para se atingir tal objetivo, considerando que a construção dos dados foi realizada por meio da escuta de crianças.

O processo de criação de instrumentos e procedimentos para esta pesquisa considerou a faixa etária, as múltiplas linguagens das crianças e os elementos que fazem parte do universo infantil, mais especificamente do universo das crianças de 6 anos, que são os sujeitos desta pesquisa. A criatividade e a sensibilidade foram aspectos importantes na elaboração de instrumentos e procedimentos, o que possibilitou, concomitantemente, a interação da pesquisadora com as crianças e a construção dos dados, de maneira coerente com os aspectos éticos e as concepções apresentadas no referencial teórico.

3.1 OUVINDO AS CRIANÇAS

Muitas pesquisas buscam descobrir o que as crianças sabem ou como se comportam, mas os desejos e receios das crianças não têm sido considerados relevantes (CRUZ, 2008). Este é o cerne que distingue a pesquisa *sobre* crianças da pesquisa *com* crianças. Para a realização desta investigação, compartilha-se da seguinte ideia:

O que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância. (p. 14)

Esta complexa prática investigativa requer que o pesquisador assuma uma posição que garanta a participação das crianças de modo que exista uma compreensão do que elas têm a dizer. Nesse sentido, foram realizadas observações participantes, diálogo temático e a

construção de uma carta, que serão detalhados adiante, para compreender o olhar da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos. Para a construção destes instrumentos e procedimentos, como em qualquer pesquisa, foi necessário refletir sobre a ética na pesquisa. No que se refere à pesquisa com crianças, Soares (2003, apud DELGADO e MÜLLER, 2008, p.153) define a ética como “um equilíbrio entre o respeito, autonomia e proteção e uma concepção das crianças como um grupo social com direitos” e propõe o seguinte “roteiro ético” para a realização da pesquisa:

Considerar se o projeto pode traduzir-se em conhecimento válido acerca dos significados das crianças; considerar os custos de tempo, medo, coerção e ansiedade para as crianças; considerar e respeitar a privacidade e a confidencialidade das crianças; considerar as informações que os pais ou responsáveis legais das crianças têm do processo de investigação; considerar a forma como as crianças serão selecionadas para integrar a equipe de investigação, obter o consentimento das crianças e garantir que elas podem recusar a participar do processo ou desistir a qualquer momento. Por último, Soares propõe discutir com as crianças sobre quais técnicas de pesquisa elas consideram mais adequadas ou com quais se sentem mais confortáveis. (DELGADO e MÜLLER, 2008, p.153)

Assim, a realização da pesquisa com crianças requer a reflexão sobre os aspectos éticos e as especificidades do universo infantil. Considerar o que elas têm a dizer sobre elas próprias é fundamental para a construção de uma educação de qualidade.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, e ocorreu no turno vespertino. A escolha desta instituição se deu por intermédio de uma professora da rede pública e aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a qual apresentou Cristina¹, uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, à pesquisadora. A partir desse encontro, verificou-se a existência dos pré-requisitos para a realização da pesquisa, que são dois: o primeiro refere-se à instituição, que deveria ser de Ensino Fundamental da rede pública, já que em instituições da rede particular de ensino o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental já ocorre antes da aprovação da lei e o trabalho realizado é semelhante ao da Educação Infantil. O segundo pré-requisito é relativo os sujeitos da pesquisa: as

¹ O nome da professora é fictício para preservar a sua identidade.

crianças deveriam, pelo menos em sua maioria, ter frequentado a Educação Infantil, tendo em vista que a sua experiência na primeira etapa da educação básica serviria de subsídio para compreender a construção da qualidade no 1º ano do Ensino Fundamental.

Após a confirmação destes pré-requisitos, a proposta da pesquisa foi apresentada à professora, explicitando que o foco da investigação era observar e interagir com as crianças. A professora demonstrou-se muito segura do trabalho realizado por ela com as crianças e, interessada nos resultados, permitiu que a pesquisa fosse realizada na turma em que lecionava. Em seguida, a pesquisadora foi apresentada a direção da escola para expor a proposta da pesquisa e assim obteve autorização para a sua realização.

A escola oferece o ensino do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, sendo que a implantação do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos ocorreu em 2007. Os demais dados referentes à estrutura e organização da escola serão contemplados no Capítulo 4 deste trabalho, pois também foram objetos de análise.

3.3 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 25 crianças, sendo 15 meninas e 10 meninos matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, com idade entre cinco e seis anos das quais 18 frequentaram a Educação Infantil. Dentre estas crianças² foram escolhidos dois meninos, Tiago (6 anos e 4 meses) e Eduardo (5 anos e 11 meses), e duas meninas, Débora (6 anos e 3 meses) e Renata (6 anos e 3 meses) para participarem do diálogo temático e da produção de uma carta, que serão explicitados a seguir. O critério de escolha destas quatro crianças se deu pelo fato dessas duas atividades terem o áudio registrado optando-se, portanto, em realizá-las somente com as crianças que tinham autorização expressa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 1) pelos responsáveis. Outras duas crianças trouxeram o termo assinado, no entanto, nos dias em que estas atividades ocorreram, uma delas estava viajando e a outra não demonstrou interesse em participar.

O TCLE elaborado para este trabalho informou os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitou a autorização dos responsáveis para a participação das crianças. Foi

² Os nomes das crianças são fictícios para a preservação de suas identidades.

entregue à professora, que sugeriu enviá-lo pela agenda das crianças para os responsáveis, o que ocorreu uma semana antes da Sessão 1 com as crianças. Na mesma semana, houve uma reunião relativa ao final do bimestre com os responsáveis e a professora Cristina os informou que, na semana seguinte, uma pesquisadora da UnB passaria a frequentar a turma e esclareceu que não atrapalharia as aulas e que, segundo ela afirmou, era importante para as crianças. Ela informou que os pais concordaram e que não fizeram objeção a pesquisa na sala do 1º ano.

3.4 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram o Diário de campo, no qual foram registradas as ações e interações das crianças durante a observação participante; protocolos de observação (ANEXO 2) para a sistematização das análises; roteiro do diálogo temático (ANEXO 3); construção de uma carta e um gravador de áudio digital.

3.5 PROCEDIMENTOS

Os instrumentos apresentados acima foram utilizados em três procedimentos de pesquisa: observação participante, diálogo temático e a construção de uma carta. Estes foram realizados nos dois meses finais do primeiro semestre letivo de 2011, em dias distintos da semana para presenciar diferentes momentos da rotina das crianças. Foram seis sessões, que totalizaram 24 horas conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 3.1 Quadro de relação entre sessões e tempo de permanência

Dia dos encontros	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6
Tempo de permanência	5 horas	3h30min	4 horas	3h30min	3 horas	5 horas

Todos estes procedimentos, como será possível observar no capítulo de análise, foram norteados pelos seguintes indicadores de qualidade: cuidados, o brincar, espaços educativos, relações e propostas de atividades diversificadas. A partir da compreensão dos indicadores de qualidade, construiu-se um quadro baseado nas perguntas de investigação de Pascal e Bertran

(2009) e na publicação “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009). As perguntas sugeridas nortearam as observações e os procedimentos de investigação sobre a qualidade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Quadro. 3.5.2. Indicadores de qualidade para a criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos.

Indicador	Definição	Perguntas norteadoras
Cuidados	Aspectos relacionados à higiene, à alimentação, à atenção individualizada e à segurança da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Como são as dependências para a higiene das crianças? - A higiene está contemplada na rotina? - Há controle sobre a entrada e saída das crianças na instituição? - Onde ocorre e como ocorre o momento do lanche? - Quais são os procedimentos quando uma criança se machuca ou não se sente bem? - Os ambientes são frequentemente limpos?
Brincar	Indissociável da vida da criança. Meio pelo qual ela vivencia experiências,	<ul style="list-style-type: none"> - O brincar está contemplado no planejamento? - É entendido como via de aprendizagem da criança? - Há equilíbrio entre a brincadeira dirigida e a brincadeira livre? - Há materiais polivalentes que estimulam a criatividade?
Espaços educativos	Todos os ambientes da escola frequentados pelas crianças	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço e o mobiliário são adequados ao tamanho das crianças? - São amplos para que as crianças possam se movimentar, inclusive em dias chuvosos? - A organização dos espaços proporciona a autonomia das crianças? - Possibilitam a realização de atividades variadas? - Passam por manutenções periódicas para que não ofereçam risco à segurança das crianças? - O ambiente proporciona o letramento das crianças (biblioteca e livros na sala, cartazes, acesso a outros meios de comunicação)? - As crianças têm acesso à ambientes naturais?
Relações	Convivência das crianças entre pares e com adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Como é a relação das crianças com a professora? E com os demais membros da escola? - Como os adultos reagem quando ocorre um comportamento inadequado? - Como as crianças estabelecem amizades? - Como é o cuidado individual
Proposta de atividades diversificadas	Atividades orientadas pelo professor que visam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o papel do adulto? - As atividades contemplam a diversidade e as necessidades das crianças?

3.5.1 Observação participante

A observação participante foi realizada em todas as seis sessões e teve como roteiro as perguntas norteadoras do Quadro 3.2. Neste trabalho a observação participante foi realizada focando dois objetivos. O primeiro, e mais usual, foi entender o contexto da pesquisa: o cotidiano das crianças, como são as relações entre as crianças e entre crianças e adultos, quais são as regras daquele ambiente, como elas se expressam, do que gostam ou não, entre outros. O segundo objetivo foi a familiarização das crianças com a pesquisadora, de modo que fosse estabelecida uma relação de confiança por parte dos participantes.

Tratando-se de pesquisa com crianças vale ressaltar a importância da preparação do primeiro contato com elas. Neste aspecto, a postura da professora Cristina certamente contribuiu para o sucesso deste procedimento. Foi solicitado que ela conversasse com as crianças que haveria uma pessoa que frequentaria a sala delas por alguns dias e que gostaria de conhecê-las e saber o que elas fazem na escola. Este cuidado foi tomado para que a presença de um segundo adulto em sala de aula fosse devidamente entendida pelas crianças, não oferecesse quebra na rotina e facilitasse a relação de confiança com a pesquisadora. Dessa maneira, a professora relatou que conversou com as crianças dizendo que eles receberiam a visita de uma aluna da UnB³ e que não era preciso ter medo. Explicou que enviaria na agenda um documento – o TCLE – que deveria ser mostrado aos responsáveis, pois explicava a presença da “aluna da UnB”.

Durante a observação participante, foram realizadas conversas informais com as crianças e também com a professora Cristina. Assim, foi possível identificar a idade delas, onde haviam estudado anteriormente e o que gostavam de fazer. A professora Cristina, espontaneamente, gostava de compartilhar como ela havia escolhido algumas atividades e fazia alguns comentários sobre os acontecimentos da escola e sobre as crianças.

Ao término de cada Sessão de observação, os registros e impressões feitos no Diário de campo foram sistematizados de modo que os indicadores tornaram-se categorias de análise.

³ A professora relatou que as crianças já haviam recebido algumas estagiárias da UnB, e que já estavam familiarizados com a presença de outras pessoas em sala de aula.

3.5.2 Diálogo temático

As entrevistas diretas comumente usadas com adultos, tem se revelado inadequadas com crianças porque podem causar constrangimentos de várias ordens sociais (geracional, gênero, classe social, étnicos ou raciais) (ROCHA, 2008). Assim, optou-se em realizar um diálogo temático, ou seja, uma situação de conversa informal entre as crianças e a pesquisadora, tendo um tema como propulsor de ideias e debates. O objetivo, portanto, foi verificar, de maneira aprofundada e complementar à estratégia de observação participante, o olhar da criança de 6 anos sobre o seu ingresso no Ensino Fundamental de 9 anos, já que aspectos específicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental puderam ser identificados nesta atividade.

O diálogo temático foi realizado na Sessão 5, durante o horário de aula, na biblioteca da escola e durou cerca de 30 minutos, conforme combinado anteriormente com a professora. Débora, Eduardo, Renata e Tiago foram convidados a participar, sendo dito a eles que a pesquisadora gostaria de conversar e que eles poderiam voltar para a sala a qualquer momento. A relação estabelecida entre estas quatro crianças e a pesquisadora foi de proximidade e até mesmo de afeto, o que ocorreu independentemente da assinatura do TCLE, não sendo, portanto, algo planejado.

Como ponto de partida foi perguntado às crianças em qual escola elas estudaram antes da atual. Após os primeiros comentários, foi realizada uma mediação para que todas pudessem relatar o que havia naquela escola que na atual não tem (e vice-versa); do que elas sentem falta e do que não sentem e o que elas sentiram quando chegaram a nova escola. A cada pergunta lançada, elas buscavam responder para a pesquisadora, mas também dialogavam entre si e faziam perguntas.

Esta atividade foi registrada em um gravador de áudio e, posteriormente, foi feita a transcrição para análise. Antes de iniciar a atividade o gravador foi apresentado às crianças para que elas compreendessem o funcionamento. Elas falaram algumas palavras, cantaram e, em seguida, a gravação foi mostrada. Este momento inicial ajudou a descontrair a atividade. Ao término da atividade, antes de retornar à sala de aula, foi perguntado se elas aceitariam fazer uma atividade diferente da realizada naquele momento, na próxima ida da pesquisadora à escola e elas aceitaram.

3.5.3 Construção da carta

As mesmas crianças que participaram do diálogo temático foram convidadas a participar da construção da carta. Esta atividade foi realizada na Sessão 6, na biblioteca da escola, durante o horário de aula e durou cerca de 20 minutos e também foi combinada previamente com a professora Cristina. Esta Sessão coincidiu com o aniversário de Eduardo, que completava 6 anos naquele dia.

Ao chegar à biblioteca, foi dito que o gravador seria usado novamente e as crianças puderam brincar com ele antes da atividade ser iniciada. Em seguida foi relatada para as quatro crianças a situação hipotética que a pesquisadora havia visitado a escola em que elas estudaram no ano anterior e que, ao chegar lá, contou para as crianças que também estava visitando a escola em que elas iriam estudar no ano seguinte, quando completassem 6 anos. Estas crianças da Educação Infantil ficaram curiosas para saber como era a futura escola. Como a pesquisadora conhecia pouco sobre esta escola, achou melhor que os próprios alunos contassem. No entanto não seria possível levá-los a outra escola e foi sugerido que elas escrevessem uma carta contando tudo sobre a escola para que as outras crianças pudessem conhecer.

Antes de iniciar a escrita, foi discutido com as crianças o que era uma carta e a sua função. Foi combinado com as crianças que a pesquisadora seria a escriba, tendo em vista que as crianças estão em processo inicial de alfabetização, mas elas decidiriam o que deveria ser ou não escrito na carta. A carta em si, representou uma síntese dos aspectos mais significativos do 1º ano do Ensino Fundamental e o processo de sua criação trouxe vários elementos relevantes para a construção da qualidade nessa nova etapa do Ensino Fundamental de 9 anos.

CAPÍTULO 4

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentadas e analisadas as informações obtidas durante a investigação em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos com crianças de 5 e 6 anos. A construção dos dados refere-se ao período de observação e interação com as crianças, realizado entre os dois meses finais do primeiro semestre letivo de 2011. Aqui é importante explicitar que este momento é um pequeno recorte da realidade das crianças investigadas e por se tratar do final do semestre, entende-se que o processo de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental – mais evidente nos primeiros meses do ano letivo – dá espaço para a consolidação do processo de adaptação destas crianças ao Ensino Fundamental. No entanto, estes aspectos não se tornaram empecilhos para a realização de significativas reflexões sobre a criança de 6 anos e as práticas relacionadas à elas no Ensino Fundamental de 9 anos, evitando-se, contudo, a realização de generalizações. Nesse sentido, todo o processo de análise dos dados foi realizado de modo a contribuir para a construção de reflexões sobre a qualidade na educação para a criança, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental.

Assim, a análise foi realizada a partir de cinco indicadores que, por meio dos instrumentos e procedimentos já mencionados, permitiram identificar como a qualidade está sendo construída em uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. São eles: cuidados, espaços educativos, o brincar, relações e proposta de atividades diversificadas. Estes indicadores estão baseados no referencial da qualidade na Educação Infantil, o que não os tornam restritos a esta etapa da educação, tendo em vista que eles se referem às melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem da criança, independente da idade e da etapa em que ela está matriculada. Estes não são os únicos indicadores promotores da qualidade na nova etapa do Ensino Fundamental. Porém, em função da preocupação em ouvir as crianças, foram selecionados os indicadores que poderiam ser identificados através de suas falas e ações.

Para o processo de análise, optou-se por associar a cada indicador, separadamente, às situações observadas e/ou as falas das crianças. Esta organização do trabalho foi adotada para facilitar a compreensão dos dados, o que não significa dizer que os indicadores apresentam-se

isoladamente no contexto; pelo contrário, eles possuem uma relação de interdependência de modo que um único aspecto pode abarcar a existência de mais de um indicador. Dessa forma, foi possível identificar em uma situação a presença (ou ausência) de mais de um indicador.

O quadro abaixo ilustra o detalhamento dos indicadores promotores da qualidade para as crianças de 6 anos matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos:

Quadro. 4.1. Indicadores de qualidade que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 6 anos no Ensino fundamental de 9 anos.

Indicador de qualidade	Aspectos contemplados para análise
Cuidados	Segurança, higiene e alimentação.
Espaços educativos	Condições físicas e organização.
O brincar	Equilíbrio entre brincadeira dirigida e livre; materiais polivalentes.
Relações	Relação criança x criança; relação criança x adulto
Propostas de atividades diversificadas	A diversidade educativa das crianças.

4.1 CUIDADOS

Em uma Educação Infantil de qualidade, cuidado e educação são indissociáveis. O mesmo deveria ocorrer no Ensino Fundamental tendo em vista que os primeiros anos desta etapa da educação básica são frequentados por crianças. No entanto, equivocadamente, alguns aspectos relacionados aos cuidados tornam-se distantes do seu cotidiano ao ingressarem no Ensino Fundamental. É certo que aos 6 anos de idade elas já demonstram algum grau de independência e autonomia, porém isso não exclui a responsabilidade da instituição de zelar pela alimentação, higiene e segurança delas, como será visto a seguir. Além de contribuir para a formação de bons hábitos e atitudes das crianças, estes aspectos são, dentre outros, determinantes para o bem estar delas, pois se relacionam com a sua qualidade de vida. E considerando que “vida e educação não são coisas distintas” (SOUSA, 2006, p.97), não há

motivo para que os cuidados estejam presentes para as crianças Educação Infantil, e ausentes para as crianças do Ensino Fundamental.

4.1.1 Segurança

Foi observado que a pessoa responsável pela recepção das crianças na portaria da escola sabia identificá-las pelo nome e também conhecia os seus responsáveis. As pessoas estranhas ao ambiente aguardavam fora da escola até que a entrada fosse autorizada por alguém da secretaria ou coordenação. Este é um procedimento muito importante a ser realizado em qualquer instituição de qualidade, pois previne situações de risco como a saída de crianças com adultos que não possuem autorização para levá-las ou a entrada de pessoas mal-intencionadas no ambiente escolar.

Dentro da sala de aula não foi observado nenhum aspecto que pudesse comprometer a segurança das crianças: não havia tomadas expostas; o mobiliário, apesar de antigo, estava bem conservado; os aparelhos de televisão, DVD e computador estavam fixados em suportes adequados e somente a professora tinha acesso; as janelas e a porta não apresentavam defeito e eram abertas e fechadas pelas crianças com a supervisão da professora.

No entanto, o quesito segurança pode ser considerado falho no momento do recreio. Este ocorre em horários diferentes para as turmas de 1º e 2º ano e para as turmas de 3º, 4º e 5º ano. Existe uma grande diferença de tamanho e provavelmente de força entre estes dois grupos de crianças. A realização do recreio conjunto, além de reduzir o espaço livre, poderia causar transtornos decorrentes de disputas e desavenças entre as crianças menores e as maiores. Porém, o problema maior não é a junção das diferentes idades e sim que, durante o período de observação, não foi identificada a presença de adultos no período do recreio: os professores ficam na sala dos professores com a porta encostada a maior parte do tempo devido ao barulho das crianças e os demais funcionários permanecem executando as suas funções em seus respectivos locais de trabalho. A seguinte observação descreve uma situação ocorrida no momento do recreio:

Local: Pátio

Fiquei sentada com algumas crianças da sala, perto da porta, observando outras correndo pelo pátio, próximas a nós. Tiago tropeça em uma criança da outra sala e cai. Levantei-me rapidamente para ajudá-lo. Além de mim, não havia nenhum adulto por perto. O menino havia caído por cima do braço. Ele começa a chorar. As crianças que brincavam juntas permanecem por perto e parecem estar preocupadas. Virei a criança devagar, tentando acalmá-la. Com ajuda, Tiago consegue se levantar e tem forças para acusar o colega de tê-lo derrubado. Aparentemente, não havia ocorrido nada de grave, pois conseguia mover o braço normalmente. A outra criança tenta explicar que foi sem querer e digo que o vi tropeçar no pé da outra criança. Ele vai se acalmando. Em seguida uma professora da sala de recursos aparece e antes de perguntar se estava tudo bem com a criança esbraveja apontando o dedo: “viu o que eu falei para vocês sobre essas brincadeiras que machucam na hora do recreio?”. Expliquei rapidamente a situação, dizendo que havia sido um acidente mas ela não deu muita atenção. Algumas crianças tentaram falar, mas ela parecia ignorar. Chamou o menino para a sala dela para lavar o rosto e os arranhões

(Diário de campo, Sessão 2)

Nesta situação foi possível identificar, pelo menos dois aspectos que merecem atenção. O primeiro, já mencionado, é a ausência de adultos para observar o recreio das crianças. A queda do menino ter sido acarretada por um tropeço pode ser considerada normal, porém o fato de não haver adultos responsáveis para socorrê-la, é uma negligência. Tal atitude põe as crianças em risco, pois acidentes ocorrem não sendo possível prever a gravidade deles. Em outra observação realizada durante o recreio, Rafael e uma criança de outra sala estavam brigando e começaram a trocar socos e pontapés. Uma discussão que evolui para atitudes de violência merece a interferência, sobretudo quando há o risco de uma criança sair machucada. No entanto, mais uma vez, o único adulto presente era a pesquisadora. Em uma instituição de qualidade, crianças não podem estar sozinhas. Nessa situação, seria indispensável disponibilizar adultos em quantidades adequadas ao número de crianças e ao tamanho do espaço; atentos; capacitados a lidar com situações de desentendimento entre as crianças e a proceder em caso de acidente. O recreio é o momento privilegiado de brincadeiras e interações livres entre as crianças e, como qualquer outro momento da rotina, merece planejamento e estratégias adequadas para que possa ser mais um momento de aprendizagem e desenvolvimento das crianças dentro da escola. Ademais, esta é uma ocasião bastante oportuna para observá-las em aspectos motores, cognitivos e sociais.

O segundo problema identificado na situação descrita refere-se ao tratamento dado à criança pela professora da sala de recursos. Por não estar presente, ela deduziu que o ferimento era resultado de briga entre as crianças, foi ríspida e ignorou o que elas diziam. Em uma educação de qualidade, o que as crianças têm a dizer, inclusive sobre elas próprias, deve ser ouvido com atenção, pois se entende que “as crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência”

(ROCHA, 2008, p. 48). Seria pertinente por parte desta professora, após ter verificado que a criança estava bem, ter perguntado o que havia acontecido. Crianças costumam identificar o adulto como alguém em quem elas possam confiar em situações de medo e angústia. As pequenas, sobretudo, precisam sentir que as suas necessidades, a medida do possível, serão atendidas, o que se supõe uma disponibilidade do adulto, transmitida através da linguagem corporal e manifestação de afeto (PANIAGUA e PALACIOS, 2007). Portanto, a preocupação relativa à segurança não se restringe ao bem estar físico, mas também ao bem estar emocional da criança: na perspectiva da qualidade, sentir-se acolhida, protegida e feliz também faz parte do cotidiano da escola, não havendo espaço para negligências e descuidos dos adultos responsáveis por elas (SOUSA, 1998).

Outra situação relacionada à segurança das crianças que merece atenção refere-se às idas ao banheiro. Durante a aula, as crianças vão ao banheiro desacompanhadas. Em dias distintos, foram observadas as seguintes situações:

Local: Sala de aula

Davi solicita a professora para ir ao banheiro. Ele sai de sala e a professora Cristina continua a aula. Passam-se cerca de dez minutos e Rafael chama a atenção da professora lembrando que Davi ainda não havia voltado para a sala. Como os funcionários estavam em greve, ela imaginou que Davi estivesse demorando porque poderia não haver papel higiênico no banheiro. Ela pede para Rafael levar o papel para o amigo e verificar se está tudo bem. Alguns minutos depois, os dois meninos retornam para a sala. Ela pergunta se está tudo bem e se o problema era o papel. Davi afirma que está tudo bem e que não havia papel no banheiro.

(Diário de campo, Sessão 1)

Local: Pátio

(Contextualizando a situação: A professora Cristina estava de atestado. A substituição foi feita pelas coordenadoras. Uma ficou responsável pelas crianças até o momento do recreio e a outra entrou em sala durante o momento do lanche). Após o lanche, a professora substituta leva as crianças para irem ao banheiro e para tomar água. O recreio das crianças maiores ainda não havia terminado e algumas delas estavam no banheiro. De repente começa uma gritaria e algumas crianças saem correndo do banheiro. Pedro e um menino da outra turma (provavelmente do 5º ano) estavam brigando. A professora se aproxima e intervém pedindo para que todos saiam do banheiro. Pedro aparece na porta do banheiro chorando e todo molhado. A professora pergunta o que aconteceu e ele aponta para um menino maior que estava dentro do banheiro. A professora o chama para fora do banheiro e pede explicações. Ele afirma que Pedro tinha chutado ele. Pedro permanece calado, não nega nem confirma a acusação. A professora diz que mesmo que ele o tenha chutado, não deveria ter feito aquilo, pois ele era muito maior que o Pedro. O menino começa a discutir com a professora e ela o encaminha para a direção. Em seguida, acalma Pedro e pede para que ele tire a jaqueta molhada para não adoecer.

(Diário de campo, Sessão 3)

Na primeira situação, a demora da criança em retornar à sala só foi percebida por outra criança. O fato de incidentes não terem ocorrido, não significa que a situação não apresente riscos para as crianças. Já na segunda situação, havia um adulto por perto e, apesar de não ter evitado a briga, foi possível evitar que a situação se agravasse. Talvez a forma de resolver o impasse entre as duas crianças pudesse ter ocorrido de maneira diferente, de forma que ambas compreendessem que não haviam agido de maneira correta. Por outro lado, apesar do tumulto criado, ela verificou, calmamente, o que estava acontecendo e transmitiu segurança à criança menor. No entanto é preocupante imaginar que a segunda situação poderia ter ocorrido enquanto uma criança ia ao banheiro sozinha, podendo implicar em consequências mais graves. Em muitas escolas da Educação Infantil o banheiro é localizado dentro da própria sala e quando não, existe algum adulto para acompanhá-la. Nesta escola a construção de banheiros, seria inviável, mas disponibilizar mais pessoas para circular pela escola nesses momentos é uma estratégia possível. Apesar das crianças de 6 anos demonstrarem certa independência, os riscos precisam ser analisados atentamente. Acidentes em banheiros não são previsíveis e prevenção de situações que possam trazer riscos à criança faz parte de qualquer escola de qualidade.

Outra situação ocorrida foi na ausência da professora Cristina. Ela estava de atestado e duas professoras (as duas faziam parte da coordenação da escola) revezaram-se para substituí-la. A primeira permaneceu em sala até o momento do recreio e avisou que outra professora entraria em sala para continuar as atividades. Porém na volta do recreio acontece a seguinte situação:

Local: sala de aula

O recreio termina e as crianças retornam para a sala. Sento no meu lugar. Alguns minutos se passaram e ninguém apareceu para ficar com as crianças. Faço algumas brincadeiras para distraí-los e irem se acalmando para que eu pudesse sair da sala e verificar se alguém estava vindo. Vou até a porta, mas não vejo ninguém por perto. Finjo que tenho um “segredo” na minha mão. Alguns ficam curiosos e me seguem até o fundo da sala. Outros permanecem sentados. De repente entra a vice-diretora e chama a atenção de todos:

- Ei, todo mundo sentado!

Ficou parecendo que eu estava fazendo a maior bagunça com as crianças. E de certa forma estava mesmo. Não sei dizer se ela me viu. Todos sentaram. E eu também. Olhei pela janela e ninguém estava vindo. A merendeira chega e ajudo a distribuir o lanche. Alguma criança grita no fundo da sala:

- Tia, tem que fazer a oração!

- Ah, é mesmo!

Escolho uma criança para fazer e quando todos estão acomodados lanchando, corri para a sala de direção para perguntar se alguém estava vindo. A professora estava a caminho.

(Diário de campo, Sessão 3)

Todo este episódio durou pelo menos quinze minutos. Isso significa dizer que este é o tempo que as crianças estariam sozinhas se a pesquisadora não estivesse em sala, já que a professora que ficou com as crianças após do recreio não sabia que havia outra pessoa em sala. Tratando-se de crianças pequenas esse tipo de situação é inadmissível.

Observa-se aqui, e nas situações relatadas sobre o recreio, um empecilho relacionado à estrutura de funcionários e organização da escola que compromete a qualidade. A responsabilidade pelas crianças acaba sendo delegada somente à professora, que fica de “mãos atadas” nessas situações: ela precisa de alguns minutos para suprir necessidades como lanche e ir ao banheiro, por exemplo, mas as crianças permanecem sozinhas no recreio; no período de aula não pode deixar a turma para acompanhar a criança que quer ir ao banheiro ou, tão pouco, pedir para que ela espere o momento do recreio.

No entanto são dificuldades relativamente simples de serem resolvidas com a contratação de pessoas que possam auxiliar nessas situações. Mas se tratando da escola pública – que foi o contexto desta investigação – na qual se observa um déficit de servidores e a burocracia que cerca este processo, esta situação não é tão fácil de ser solucionada.

Assim, uma instituição de qualidade requer que aspectos relacionados à segurança, tanto física como emocional da criança, façam parte do planejamento da escola e da formação da equipe dos profissionais que convivem com estas crianças, partindo da concepção que o cuidado com a vida delas é primordial para a construção da qualidade.

4.1.2 Higiene

Nesse aspecto foram observados os momentos em que a higiene está presente na rotina e as dependências em que ela ocorre. Os bons hábitos relacionados à higiene são benéficos à saúde das crianças, o que implica diretamente em sua qualidade de vida.

Dentro da sala de aula, logo na entrada, existe um reservatório para álcool em gel que fica ao alcance das crianças. Porém, durante o período de observação o reservatório estava vazio, não cumprindo, portanto, com a sua finalidade.

Todos os dias, após a entrada das crianças em sala de aula a professora Cristina leva as crianças para irem ao banheiro, lavarem as mãos e tomarem água. Conforme as crianças vão

entrando na fila para retornarem à sala, ela pergunta e observa se elas lavaram as mãos. O banheiro está sempre limpo e tem aspecto de novo, assim como toda a escola. Durante o período de aula, as crianças vão ao banheiro sozinhas, mas a professora costuma recomendá-las a lavarem as mãos antes de voltar para a sala.

O lanche ocorre depois do recreio na própria sala de aula. As crianças costumam trazer uma pequena toalha para forrar a mesa, o que evita sujá-las. A professora combinou com as crianças que elas devem aproveitar o horário do recreio para irem ao banheiro, tomar água e lavarem as mãos para lanchar. Sobre esta situação foi observada o seguinte episódio:

Local: Sala de aula

O recreio termina e as crianças voltam para a sala. A professora pergunta se todos lavaram as mãos. Algumas crianças dizem que não. Ela diz que o combinado é lavar as mãos antes de voltar para a sala, quando o recreio termina. Dessa forma, quem não lavou, iria comer com a mão suja. A merenda chega. Quando todos pegam, a professora chama uma criança para fazer a oração de agradecimento. Cantam uma música do lanche e iniciam a refeição. Enquanto as crianças comem a professora faz comentários sobre lanche saudável. Que certas comidas, não são saudáveis. (Diário de campo, Sessão 2).

Punir as crianças deixando-as comer com as mãos sujas certamente não é a melhor maneira de ensiná-las sobre bons hábitos e atitudes. Existe uma regra que não foi cumprida e esta é uma oportunidade de discuti-la novamente com a turma. Aos 6 anos de idade, elas estão aprendendo a lidar com normas e a organizar as suas prioridades. É possível imaginar que não é fácil para estas crianças, que passam cerca de quatro horas ou mais sentadas dentro de uma sala de aula, abrir mão de correr e pular, mesmo que seja por poucos minutos, para lavarem as mãos. E quando a professora permite que isso aconteça como forma de punição, ao invés de educar, o efeito pode ser contrário: reforça a ideia de que não lavar as mãos antes de comer não é tão grave, já que está sendo permitido pelo adulto responsável. Dessa maneira, seria mais fácil e educativo inserir a lavagem das mãos na rotina como um rito que deve ser cumprido antes de realizar a refeição. São cerca de dez minutos diários que farão toda a diferença para a formação de bons hábitos e, conseqüentemente, para a saúde dessas crianças.

Outro aspecto observado relacionado à higiene foi a escovação dos dentes. Durante o período de observação não se identificou esta prática na rotina das crianças. Durante a atividade do diálogo temático, as crianças falaram sobre a escovação na escola:

Local: Biblioteca
 Pesquisadora: *Vocês escovavam os dentes lá na outra escola?*
 Crianças: Sim!
 Pesquisadora: *E aqui?*
 Tiago e Eduardo: Aqui também.
 Pesquisadora: *Aqui? Eu nunca vi...*
 Tiago: A gente escovou.
 Pesquisadora: *Quando? Todo dia?*
 Renata: Todo dia não!
 Débora: É que a tia esquece... Ela esquece que a gente tem que escovar os dentes.
 Eduardo: Tia, a nossa boca não tem que ficar fedendo!
 Pesquisadora: *E lá na outra escola, escovava sempre ou a tia também esquecia?*
 Débora: A tia esquecia só às vezes.
 (Diálogo temático, Sessão 5)

Em investigação sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Saretta (2004 apud SANTOS, 2006) identificou que, para as crianças investigadas, deixar de escovar os dentes no Ensino Fundamental havia se tornado um símbolo de que estavam crescendo, já que esta atividade era exclusiva da rotina da Educação Infantil. Porém, isso demonstrava um sentimento de perda e confusão diante das exigências do Ensino Fundamental. Nesse momento da conversa com as crianças, esse sentimento ficou evidente: Eduardo foi enfático e parecia indignado ao dizer que “a boca não tem que ficar fedendo”, enquanto Débora diminuiu o tom de voz, aparentemente decepcionada com o fato de não escovar os dentes. Em uma Educação Infantil de qualidade, as ações educativas relacionam-se também com a prevenção. Escovar os dentes previne inúmeras situações que podem causar dor e constrangimento não só na infância, mas ao longo da vida, o que já justifica fazer parte da rotina das crianças da Educação Infantil.

4.1.3 Alimentação

O lanche é preparado na própria escola e servido nas salas pelas merendeiras. Logo após o recreio, elas passam com um carrinho trazendo os utensílios (pratos, copos e talheres) e a comida. Estão todas vestidas de branco, usam luvas e os cabelos são presos e cobertos por toucas. Algumas crianças comem o lanche da escola e outras o trazem de casa. Foi observado que algumas delas, às vezes, comem os dois. As crianças parecem gostar muito da comida servida na escola e podem repetir à vontade. Logo após o término do lanche, as merendeiras passam pelas salas recolhendo os utensílios de modo que a sala fique limpa e pronta para se reiniciar as atividades. A professora Cristina chama a atenção daquelas crianças que trazem

refrigerante e salgados diariamente e lembra da importância de trazer um lanche mais saudável como frutas, por exemplo. Um dia, enquanto as crianças lanchavam, ela comentou que já havia enviado um bilhete aos pais, conversado em reuniões e realizado um trabalho com as próprias crianças a respeito da qualidade do lanche trazido para escola. Percebe-se um empenho e preocupação por parte da professora, para que elas também tenham bons hábitos relacionados à alimentação. No entanto, sabe-se que este é um trabalho difícil que demanda tempo e requer a parceria dos responsáveis e das próprias crianças. Nesse aspecto pode-se dizer que a escola está no caminho da qualidade.

Local: Biblioteca
 Pesquisadora: *E como é que era onde vocês lanchavam?*
 Débora: Na sala de aula.
 Eduardo Nós descia pela escada, nós ia pro refeitório para poder comer.
 Renata: Lá não tinha escada.
 Eduardo Na minha tinha.
 Pesquisadora: *E antes de comer, o que vocês faziam?*
 Débora: A gente orava.
 Eduardo Na minha a gente não orava.
 Pesquisadora: *E o lanche? Como era o lanche lá?*
 Eduardo Era arroz doce, canjica...
 Renata: Hum!
 Débora: Galinhada, sopa..
 (Diálogo temático, Sessão 5)

4.2 ESPAÇO EDUCATIVO

Neste trabalho, o termo espaço, refere-se ao espaço físico e, também, às suas características compostas por objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração (MOURA, 2009). O fato de estar inserido em uma escola, por si só, não o torna educativo. Isso porque, segundo estudos que relacionam a organização dos espaços e qualidade (FORNERO, 1998; MOURA, 2009), nem sempre ele é construído e organizado de maneira que contribua para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, dentre muitos aspectos foram contemplados as condições físicas e organização como promotores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

4.2.1 Condições físicas e organização

No tocante à limpeza, a escola estava sempre impecável. Há lixeiras distribuídas em vários pontos e em diferentes momentos do dia foi possível observar a equipe da limpeza presente. Até mesmo durante o período de greve realizado por estes servidores, professores, estudantes, coordenação e direção empenharam-se para manter a escola limpa e organizada.

Local: Sala de aula

Como os servidores da limpeza estão em greve, os professores e demais funcionários ajudam a manter o ambiente limpo. As carteiras estavam sujas e a professora colocou um pouco de álcool gel para limpá-las. Cada criança limpou a sua mesa e ia passando a flanela para trás. Todos esperavam ansiosamente a sua vez de limpar. Eu também limpei a mesa que estava ocupando. Enquanto as crianças passavam o pano na mesa, a professora disse que a diretora havia lavado os banheiros e os professores ficaram encarregados de manter as suas salas limpas.

(Diário de campo, Sessão 2)

Foi muito interessante observar também, como as crianças contribuem para manter o ambiente limpo: na sala, elas têm o cuidado de ir à lixeira apontar o lápis quando o apontador não tem depósito; ao terminarem o lanche, levantam-se para descartar as embalagens e cascas de frutas; durante o recreio muitas delas compram picolé e ao se olhar para o pátio antes do retorno à sala de aula, não há vestígios de embalagens pelo chão.

Vários ambientes foram visitados rapidamente, mas a primeira impressão é que existe um cuidado voltado para a organização. A figura a seguir foi construída para facilitar a compreensão dos aspectos que serão analisados:

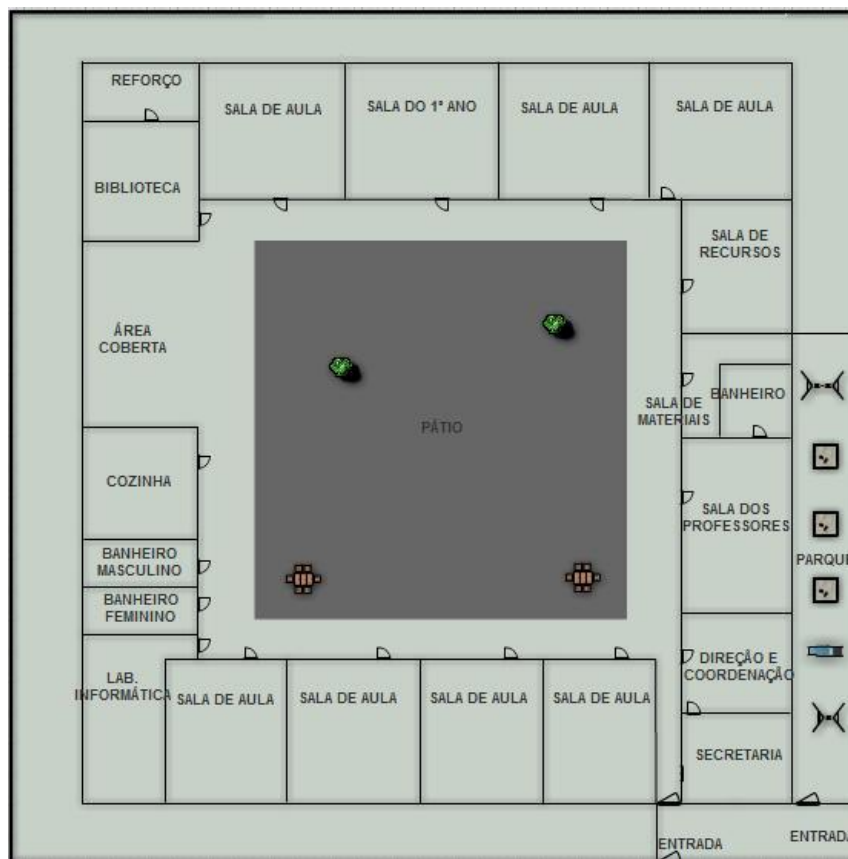


Figura 4.1. Planta baixa da escola.

A escola possui oito salas de aula, sala dos professores, secretaria, uma biblioteca, uma sala de recursos, um parque de areia com brinquedos de ferro, banheiros (fora da sala de aula), uma cozinha para o preparo da merenda, um pátio amplo e descoberto com algumas mesas de cimento, uma pequena área coberta na qual as crianças são recebidas ou onde ocorrem eventos (teatro e palestras, por exemplo), laboratório de informática, um campo gramado. Nas paredes externas às salas de aula há murais com trabalhos realizados pelos estudantes.

A sala dos professores possui uma ampla mesa com várias cadeiras, armário individual para cada professor, um pequeno sofá, computador, uma pequena copa e banheiro. Na sala de materiais ficam bolas, cordas, bambolês, todos separados em caixas e cestos. A biblioteca e a

sala de reforço dividem o mesmo espaço, mas são separadas por uma divisória. A biblioteca possui algumas estantes com livros que estão separados por série. Os livros do 1º ano estão no alto da estante, o que significa dizer que as crianças não têm acesso a eles de forma independente. Há duas mesas redondas com cadeiras, mas são muito grandes para as crianças. O espaço da biblioteca é muito pequeno, não sendo possível realizar uma atividade com mais de 10 crianças. Não há também, nenhum espaço mais aconchegante, para que a leitura possa ser feita de maneira mais agradável e descontraída. Tendo em vista que as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental passam a ter maior contato com a sistematização da escrita e da leitura, é essencial que ele ocorra com qualidade. E a biblioteca quando pensada e organizada para este objetivo, contribui para a qualidade dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

A área de lazer é composta pelo amplo pátio central (descoberto), uma área coberta e um parque de areia. No pátio, há alguns jogos desenhados no chão (amarelinha e caracol), constituído por placas de concreto, pouco ásperas. Além de duas palmeiras, que fazem uma sombra ínfima, e duas mesas de pedra com quatro bancos cada uma, não há mais nada no pátio. Assim este ambiente pode até ser considerado repleto de espaço livre, pois as crianças podem correr e jogar bola à vontade, ao passo que se torna vazio de possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, já que não há elementos que sejam realmente desafiadores para elas, sobretudo para as crianças de 6 anos.

Em dias chuvosos, a área coberta é uma alternativa. No entanto, há uma redução significativa do espaço livre, já que representa aproximadamente 1/6 da área do pátio. O piso desta área é liso e se for molhado, as crianças podem escorregar e se machucarem com gravidade. Próximo à sala dos professores existem duas mesas de totó⁴, mas o tamanho delas é para adultos, e acabam sendo utilizadas somente pelas crianças maiores do 4º ano e 5º ano. É diante destas incoerências que se defende a discussão da qualidade também para as crianças do Ensino Fundamental, incluindo a qualidade do ambiente físico e da sua organização.

O parque de areia, por exemplo, que costuma ser o lugar comum do brincar e encantar as crianças, não é muito atraente. É estreito, pois fica no espaço entre o muro e o edifício da escola, totalmente descoberto. Possui brinquedos de ferro como balanços, escorregadores e

⁴ Totó (também conhecido como pimbolim) é um jogo inspirado no futebol, realizado sobre uma mesa. Bonecos fixados à mesa representam os jogadores e são manipulados por uma espécie de manete. Os seus movimentos são limitados, exigindo habilidade dos jogadores para fazer o gol com uma bola que tem o tamanho semelhante a uma bola de pingue-pongue.

trepa-trepa um tanto altos para as crianças de 6 anos. Não são muito novos, mas estavam relativamente conservados, pois apesar da pintura um pouco descascada aparentavam não apresentar defeito. Em nenhum dos dias observados as crianças foram ao parque, dessa forma só foi possível observá-lo do lado de fora. Foi perguntado a elas se havia algum dia específico para ir lá, mas disseram que não. Durante a conversa na biblioteca elas falaram sobre o parque da escola antiga e da escola atual:

Local: Biblioteca

Pesquisadora: *Hum... E deixa eu perguntar: tinha parquinho lá?*

Débora e Renata: tinha, tinha, tinha!

Tiago: tinha.

Eduardo: Na minha tinha.

Pesquisadora: *E aqui tem parquinho?*

Todos: tem!

Pesquisadora: *e vocês vão muito ou pouco no parque?*

Tiago, Renata Eduarda e Débora: pouco (respondem praticamente juntos)

Pesquisadora: *Por que pouco?*

Eduardo: Porque tem muita gente que fica gripada, doente...

Tiago: eu ficava doente, tossindo. Aí eu não conseguia brincar no parque...

Eduarda: É porque tá seco.

Pesquisadora: *E como eram os brinquedos do outro parque?*

Eduardo: Era um negócio de subir, um negócio de balançar... hum, escorregador!

Renata: Balanço! Tinha um negócio verde e vermelho de subir!

Pesquisadora: *E o parque daqui é igual?*

Todos respondem: não!

Pesquisadora: *É diferente?*

Todos respondem: é!

Pesquisadora: *Qual que tinha mais brinquedo?*

Tiago: hum...

Pesquisadora: *Dessa escola ou do Jardim de Infância?*

Tiago, Renata e Débora: Jardim de Infância!

Eduardo: Lá na outra escola tinha um escorregador que era grande! E o menor, que era do foguete.

Eduardo e Tiago: ô tia, ô tia, ô tia!

Eduardo: Lá tem uns negócios que sobe assim e fica assim! (Faz os gestos com a mão)

Eduardo: Ô tia, lá no colégio, sabe o que tem? Lá tem ginásio...

Renata: Para fazer ginástica, né?

Eduardo: É, lá a gente jogava futsal, basquete.

(Diálogo temático, Sessão 5)

As crianças falam de maneira entusiasmada sobre o parque das outras escolas e todas concordam que vão pouco ao parque na escola de Ensino Fundamental, pelo menos nesse período de seca. Apesar do parque de areia possibilitar novas sensações, pois as crianças podem dar forma a areia, misturá-la com outros elementos, pisarem descalças sem se machucarem, no período da seca pode não ser muito benéfico para a saúde das crianças. Nesse aspecto pode-se dizer que existe uma preocupação da instituição referente aos cuidados das crianças. Mas por esse motivo também, o parque de areia não pode ser a única

possibilidade de exploração das crianças. Eduardo lembra que na outra escola frequentada por ele, havia um ginásio, que provavelmente era outra opção de lazer. Uma Educação Infantil de qualidade garante espaços variados, que proporcionam divertimento, descobertas, criatividade e a autonomia da criança (MOURA, 2009), não havendo motivos para ser diferente para as crianças do Ensino Fundamental.

Há ainda uma área gramada, que não pôde ser observada, pois é fechada por um pequeno portão e seu acesso é feito pela área coberta. A sua existência só foi identificada porque uma criança contou:

Local: Pátio (durante o recreio)
 Débora: Você sabe o que tem ali atrás? (Aponta para uma porta no fundo da área coberta e fala como se estivesse contando um segredo).
 Pesquisadora: *Não... O que é?*
 Débora: É um campo.
 Pesquisadora: *É? E você já foi lá?*
 Débora: Não... é só para os grandes.
 Pesquisadora: *Só para os grandes? E você é o quê?*
 Débora: Eu sou pequena.
 (Diário de campo, Sessão 3)

Assim como ocorreu com o jogo de totó, esta área parece não ser adequada para as crianças, novamente porque elas não possuem o tamanho “ideal”. Elas são pequenas e se reconhecem assim. Enquanto ser pequena na Educação Infantil de qualidade representa uma especificidade do momento de vida que requer cuidados e estratégias diferenciadas para que elas tenham a possibilidade de aprender e se desenvolver, a partir das observações e falas das crianças, ser pequena no Ensino Fundamental soa, muitas vezes, como sinônimo de impossibilidades e privações, da espera do vir a ser, reforçando a sensação de não pertencimento dessas crianças a esta escola.

As salas de aula são equipadas com quadro branco, uma televisão de tela plana, um aparelho de DVD, um ventilador, um computador, mesas e cadeiras tradicionais de madeira e ferro (tamanho único). Além destes equipamentos, a sala do 1º ano possui um espelho na altura das crianças; a borda do quadro é ornamentada com o alfabeto e os algarismos de 0 a 9 feitos de material emborrachado. As paredes possuem alguns cartazes com recortes feitos pelas crianças. Há ainda, dois armários para guardar os materiais diversos e uma estante para os livros e cadernos; uma mesa pequena de madeira com quatro cadeiras adequadas ao

tamanho das crianças; um cesto com brinquedos; uma mesa maior para a professora. As carteiras estão organizadas em dupla, formando três fileiras, conforme ilustrado a seguir:

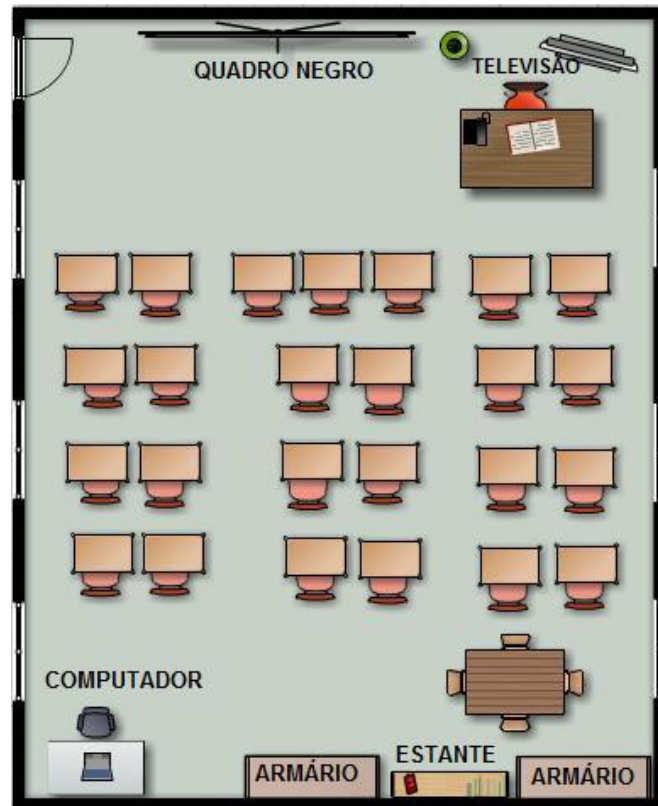


Figura 4.2. Planta baixa da sala de aula do 1º ano.

Na sala de aula uma das primeiras coisas observadas foi o mobiliário. As carteiras e mesas são grandes para as crianças. Até aquelas que são maiores ficam com a mesa quase na altura do peito, enquanto os pés, apesar do apoio, passam a maior parte do tempo balançando; para alcançar o chão precisam se sentar na ponta da cadeira de modo que as costas ficam totalmente sem apoio. Outro aspecto que não contribui para o conforto é o material da cadeira: é confeccionada com madeira e o assento é praticamente reto, não acompanhando o formato do corpo. Assim, passar muito tempo sentado nessas cadeiras é extremamente cansativo. Dessa forma, além da necessidade de estar em movimento, o desconforto provavelmente é outro fator que motiva as crianças a pedirem material emprestado para o colega que está do outro lado da sala ou levantar para apontar o lápis, mesmo quando não há necessidade. Por serem pesadas, inclusive para os adultos, as cadeiras e mesas não contribuem para realizar diferentes arranjos em sala de aula. Isso demandaria maior tempo e poderia, inclusive, machucar tanto as crianças como a professora por carregarem algo pesado.

Durante diálogo temático, foi perguntado sobre o mobiliário da escola de Educação Infantil frequentada pelas crianças no ano anterior:

Local: Biblioteca
 Pesquisadora: *Eu queria que vocês me contassem o que é que tinha lá naquela escola e não tem aqui...*
 As crianças pensam.
 Tiago: eu não lembro...
 Pesquisadora: *Hum, deixa eu ver... Como é que eram as mesas e as cadeiras lá na escola que vocês estudavam antes daqui? Era igual?*
 Tiago: (Acena negativamente com a cabeça)
 Pesquisadora: *Não? Era como, Tiago?*
 Tiago: eu não lembro...
 Débora: Tia, quando eu fiquei de férias do Jardim de Infância eu chorei porque eu tava com saudade.
 Pesquisadora: *Foi? Por que você ficou com saudade?*
 Débora: Porque lá era muito legal!
 Pesquisadora: *O que é tinha de legal lá?*
 Renata: (interrompe Débora) Você estudava de dia?
 Débora: de tarde.
 Tiago: de tarde.
 Renata: Eu estudava de manhã.
 Eduardo: (Começa a falar com muito entusiasmo) As mesas tinham um quadradinho assim (faz o gesto com as mãos) para colocar os lápis, tinha um assim para colocar a garrafinha. A mesa era tipo uma boca e as cadeiras era desse...
 Renata e Débora: jeito!
 Pesquisadora: *Mas era maior ou era menor?*
 Tiago: era menor.
 Eduardo: A minha era menor.
 Renata: Menor.
 Pesquisadora: *Menor do que estas aqui?*
 Eduardo: Menor.
 Débora: (fala baixinho) A minha era menor também. Era do meu tamanho.
 (Diálogo temático, Sessão 5)

Neste trecho, além de explicitar as diferenças entre as mesas e cadeiras da escola antiga e da escola atual, observa-se a questão da identidade e sentimentos destas crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental. A mesa descrita por Eduardo parecia ser muito mais atraente do que o mobiliário atual. A afirmação de Débora sobre a cadeira ser do tamanho dela, revela que em uma Educação Infantil de qualidade a instituição busca adaptar-se às crianças, inclusive no que se refere ao seu mobiliário, enquanto no Ensino Fundamental são elas que precisam se adaptar. Neste caso do mobiliário, elas precisam crescer, no sentido literal, para que as cadeiras possam, novamente, ficar do tamanho delas. A conversa sobre as diferenças das escolas suscita em Débora a lembrança da saudade sentida no momento das férias. O que havia de “legal” na outra escola não foi explicitado, mas certamente relaciona-se às experiências positivas vivenciadas por esta criança em uma escola de Educação Infantil.

Na sala ao lado, que também é de uma turma de 1º ano, causou estranhamento as cadeiras e mesas serem bem diferentes da sala observada. São confeccionadas em plástico resistente, o que torna o móvel leve. O formato das mesas se assemelha a um trapézio, com pontas arredondadas, o que parece possibilitar várias maneiras de organizá-las. Inclusive, houve dias em que as mesas formavam um grande círculo dentro da sala. Em sua superfície há alguns desníveis para armazenar o material das crianças. Além disso, as medidas são proporcionais e adequadas ao tamanho das crianças. Diante desta diferença, foi perguntado à professora se a mudança do mobiliário estava sendo gradativa. Ela informou que aqueles móveis foram uma doação e que só havia quantidade suficiente para uma sala. Descontente, relatou que quando o material foi entregue na escola, uma professora “tomou posse” e que não houve nenhuma manifestação da direção para realizar uma escolha mais democrática, como um sorteio, por exemplo. Em uma Educação Infantil de qualidade os mobiliários devem ser criteriosamente escolhidos para tornar o ambiente flexível, de modo que este possa ser modificado de acordo com as necessidades e objetivos das crianças e do professor (MOURA, 2009). Além disso, os mobiliários e a sua relação com o espaço podem ser considerados vias de expressão da autonomia, criatividade e imaginação da criança. As cadeiras podem ser facilmente transformadas por elas em trens, esconderijos, jogos de obstáculos, cama, entre tantas outras coisas.

Além das mesas e cadeiras, a sala é composta por dois armários grandes utilizados para guardar materiais diversos (papel, lápis, cola, tinta, etc.) e os trabalhos produzidos pelas crianças. Na estante de três prateleiras, estão os livros didáticos utilizados pelas crianças. Os armários e estantes, todos muito altos para as crianças, são de uso restrito da professora. Quando as crianças chegam, penduram as mochilas nas próprias cadeiras ou as colocam no chão, ao lado da mesa – o que costuma atrapalhar a passagem. Embaixo da mesa, elas podem guardar os materiais pessoais, como estojo e papéis. Nas paredes há dois cartazes de produção coletiva e ficam no campo visual das crianças. O quadro, ornamentado com letras e números emborrachados, é um pouco mais baixo que o usual o que também facilita a visualização delas. Do lado de fora há uma espaço para o mural. A produção das crianças permaneceu a mesma por mais de um mês; nos últimos dias de observação era visível que as folhas já estavam desbotadas e descolando. Foi possível avaliar que o espaço da sala de aula não é um ambiente que promove a autonomia e independência dessas crianças, tendo em vista que qualquer material necessário precisa ser solicitado à professora, pois elas não tinham acesso aos armários. A estante era organizada de maneira que elas não podiam pegar os livros, já que

estavam empilhados um por cima do outro. Dessa maneira, a organização da sala pelas crianças se limita ao espaço da própria mesa. Para além de enfeites, a ornamentação de paredes e murais, revela a dinâmica da classe e as concepções do professor (PANIAGUA e PALACIOS, 2007). Na perspectiva da qualidade, a produção das crianças precisa ser valorizada, pois transmite a sensação de pertencimento aquele local. Relaciona-se também com a autoestima e a identidade dessas crianças. A sala não parece delas. Não há nada feito por elas que deixe o local especial, de modo que elas possam se reconhecer como construtoras daquele espaço.

4.3 O BRINCAR

Brincar e aprender não são coisas distintas para a criança. Por meio da brincadeira, as crianças vivenciam experiências e lidam com situações difíceis. O brincar, portanto, não pode ser apenas uma premiação após a conclusão dos trabalhos, mas deve ser, frequentemente, a forma de se trabalhar com as crianças (PANIAGUA e PALACIOS, 2007). Fazer amigos e brincar é, para muitas delas, o que escola tem de melhor. As análises a seguir buscaram identificar, como este elemento tão importante está no cotidiano das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos.

Local: Biblioteca
Pesquisadora: *O que vocês mais gostam nesta escola?*
Eduardo: De brincar.
Pesquisadora: *Aqui dá tempo de brincar? Pode brincar muito ou pouquinho?*
Eduardo, Tiago e Débora: Pouquinho!
Débora: Porque os pais chegam, chegam...
Renata: Chegam rápido.
(Diálogo temático, Sessão 5)

Parece incoerente que a atividade predileta das crianças, em uma escola para crianças, seja a que menos está presente no cotidiano. Aprender e brincar são constantemente concebidos como ações opostas, quando na verdade elas são indissociáveis para a criança. Ela brinca para aprender e também aprende para poder brincar, já que diferentes regras e conceitos estão presentes na brincadeira. Assim, como ocorre em uma Educação Infantil de qualidade, a brincadeira não pode estar ausente no Ensino Fundamental. No diálogo transcrito crianças explicam que o momento da rotina em que elas percebem que o brincar está inserido

é o momento da saída, enquanto esperam a chegada dos pais para ir embora da escola, o que, segundo elas, é um tempo pequeno. No entanto, o brincar é natural da criança de tal forma que elas próprias não conseguem definir quando não estão brincando. Elas brincam na hora do recreio e dentro de sala de aula também, como foi observado por diversas vezes, em momentos distintos.

Essa não percepção das crianças de que estão brincando, parece relacionar-se à concepção da professora sobre o que é o brincar na vida das crianças. Como a “atividade de aprender” é frequentemente separada da brincadeira, as crianças consideram que a brincadeira só acontece quando é anunciada ou permitida pela professora, como ocorre no final do dia, enquanto aguardam a chegada dos pais.

Local: sala de aula

A maioria das crianças termina a atividade sobre números. A professora distribui um novo material. Rafael, que está sentado a minha frente, começa a empilhar os lápis de cor, de maneira alternada como se estivesse fazendo uma fogueira. Eduardo, que está sentado ao lado, começa a imitar. A professora se aproxima e, pegando os lápis de cor e guardando nos estojos, diz:

- Eu sei que estamos na época de festa junina, mas agora não é hora de fazer fogueira. Tem atividade para fazer.

As crianças ficam sem reação. Em seguida começam a fazer o dever.

(Diário de campo, Sessão 4)

Na situação descrita, a atitude da professora destruiu, literalmente, a construção das duas crianças. Ela poderia ter solicitado que elas guardassem os lápis, mas preferiu, abruptamente, desmontar o que as crianças estavam fazendo. São nessas ações, que expressam inclusive uma forma de violência contra a criança, que a escola frequentada por crianças deixa de ser o lugar comum da brincadeira.

No entanto, as crianças reagem a este tipo de situação. Para Corsaro (2011) importantes características das culturas de pares surgem de situações em que as crianças tentam resistir ao mundo adulto, muitas vezes por meio da brincadeira:

Local: sala de aula

Entrada dos alunos em sala. As crianças estavam se organizando, guardando as mochilas e conversando entre elas. A professora chama atenção de uma menina que estava com um pequeno brinquedo em cima da mesa, lembrando que o dia do brinquedo é na sexta-feira. A criança guarda o brinquedo na mochila. Em seguida, Eduardo me chamou:

- Ô, tia... (sussurando)

Eu olhei e ele, sorrindo, mostrou que tinha um pequeno boneco no bolso da calça. Nada foi dito. Senti que naquele momento havíamos nos tornado cúmplices.

(Diário de campo, Sessão 2)

A professora Cristina combinou com as crianças que o dia permitido para trazer brinquedo é sexta-feira. Esta regra é muito comum nas escolas de Educação Infantil, já que ao longo da semana, as crianças têm a oportunidade de utilizar vários materiais da própria instituição. Já no Ensino Fundamental a presença de brinquedos em sala de aula não costuma ser comum, como foi observado nessa sala. Assim, as crianças levam brinquedos pequenos, escondidos na mochila ou no bolso do uniforme. A quebra de regras como esta, podem ser consideradas formas de lidar com o sentimento de perda enfrentada pelas crianças que frequentaram a Educação Infantil e agora estão no Ensino Fundamental. O enfrentar, entretanto, não significa a aceitação da situação e por isso elas próprias criam mecanismos de resistência, como sugere Corsaro (2011).

Outro aspecto a ser ressaltado neste episódio foi a confiança depositada na pesquisadora, mesmo ela sendo adulta. Um dos desafios da pesquisa com crianças é ser aceito no grupo e adquirir *status* de participante (CORSARO, 2009). O fato de sentar nas mesmas cadeiras que elas, participar do recreio, não demonstrar qualquer forma de controle sobre elas, certamente contribuiu para a aceitação, de maneira geral, no grupo.

Algumas crianças se tornaram muito próximas a ponto de incluir a pesquisadora em suas brincadeiras, enquanto outras não se aproximaram.

Local: Pátio (durante o recreio)

Uma menina começa a brincar de correr e escorregar no chão liso. Outras começam a imitar. Querem que eu faça igual. Eu até tentei, mas estava com tênis e o solado de borracha não permitia que eu deslizesse. Elas ficam inconformadas: “ Ah, não tia... Então puxa a gente.” Então começo a puxá-las pelos braços devagar, enquanto deslizavam no chão liso. Bate o sinal. Fim do recreio. (Diário de campo, Sessão 3)

Durante o diálogo temático, as crianças falam sobre o brinquedo na escola de Educação Infantil e na escola de Ensino Fundamental

Local: Biblioteca

Pesquisadora: *E tinha brinquedo na sala? (referindo-se a escola de Educação Infantil)*

Débora: Tinha, tinha! Tinha um monte, um monte!

Pesquisadora: *E podia usar sempre?*

Débora: Podia. Era só pedir para a tia.

Pesquisadora: *E aqui tem brinquedo?*

Todos: tem!

Pesquisadora: *E pode usar sempre?*

Débora e Tiago: Não...

Pesquisadora: Por que?

Débora: A tia só deixa se alguém é... é... tiver brinquedo... se alguém trouxe brinquedo e falar: "tia, posso brincar na minha mesa?" ela deixa, mas com os brinquedos não. Só nos dias do brinquedo que pode.

Renata: Porque os brinquedos são de manhã. Aí não pode porque se a professora brigar com a tia, quem vai levar as providências? A tia.

(...)

Pesquisadora: *Do que vocês brincavam lá na outra escola?*

Débora: corre cutia, pula corda...

Renata: Ler, aprender a fazer as letras.

Pesquisadora: *Lá na outra escola você também aprendia a fazer as letras? Como era?*

Débora: A gente usava a borracha, o lápis, a tesoura, lápis de escrever, lápis de cor.

Pesquisadora: *Tinha algum brinquedo?*

Débora: Tinha.

Pesquisadora: *Brinquedo que ajudava a ler e escrever?*

Débora: Tinha, tinha! De letrinhas.

Pesquisadora: *De letrinhas? Aqui tem esse brinquedo?*

Débora: Tem não.

Renata: Não.

Pesquisadora: *Aqui não? Vocês gostavam?*

Débora: sim.

(Diálogo temático, Sessão 5)

Além de fazerem referência à quantidade diferenciada de brinquedos, as crianças falam sobre o acesso a eles, que é facilitado na Educação Infantil. Foi observado que os brinquedos referidos pelas crianças ficam em uma cesta, em cima do armário. Em alguns dias, esta cesta estava no chão da sala e em momento algum as crianças tocaram nos brinquedos, certamente por haver uma regra já estabelecida anteriormente.

Renata explica que o motivo de não terem acesso a esses brinquedos é que eles pertencem à uma outra professora, que utiliza a sala no turno matutino. Ao justificar isso, aparentemente reproduz a fala da professora, no entanto reelaborada, a partir da sua interpretação. Foi observado que no dia do brinquedo, elas utilizam estes mesmos brinquedos, como confirmado por Débora. Estes brinquedos são bonecas, carrinhos e miniaturas de utensílios domésticos, como panelas, copos, pratos e fogão. Na situação observada, aqueles que tivessem terminado as atividades, podiam escolher os brinquedos para brincar no fundo da sala.

Chama atenção a resposta de Renata ao ser perguntada sobre brincadeiras na Educação Infantil: “Ler, aprender a fazer as letras”. Pode-se inferir que os processos de alfabetização e letramento já haviam sido iniciados na Educação Infantil e que certamente ocorriam de maneira lúdica e, como Débora confirma, havia brinquedos que facilitavam este processo.

Local: Sala de aula
 A professora substituta entrega a quarta tarefa de colorir e responder realizada no dia. São quase 17h e as crianças parecem cansadas. Passeio pela sala enquanto elas solicitam a minha ajuda. Observo que Paulo está debruçado sobre mesa. Aproximo-me e ele diz:
 - Tia, faz pra mim?
 - Eu não posso fazer pra você, mas se quiser, eu te ajudo.
 Ele finge que começa a chorar e vai escorregando para debaixo da mesa.
 - Vamos lá, vou sentar aqui do seu lado. Vamos ver o que tem que fazer?
 - Ah não! Eu não gosto desta escola.
 - Por que?
 - Eu gostava mais da escola do Goiás.
 - É? O que tinha lá?
 - Lá dava para brincar.
 (Diário de Campo, Sessão 3)

Nesta situação, fica clara a falta que as crianças sentem de momentos lúdicos dentro da sala de aula. Neste dia, que a professora Cristina havia faltado, elas já haviam feito duas atividades de colorir e em seguida tinham que completar com letras. Após o recreio, uma nova professora assumiu a turma, dando a elas mais duas atividades semelhantes.

Diante das observações feitas sobre este indicador, faz-se urgente repensar a brincadeira na escola de Ensino Fundamental, sobretudo para as crianças de 6 anos.

4.4 RELAÇÕES

As relações são mais um dos aspectos relevantes a serem analisado na construção da qualidade no Ensino Fundamental. Entre pares estão constantemente estabelecendo amizades e também resolvendo conflitos. Com os adultos de referência estabelecem relação de confiança, segurança afetiva e de respeito, já que também é necessário colocar normas e exigências para o seu aprendizado e desenvolvimento (PANIAGUA e PALACIOS, 2007). Assim, na perspectiva da Educação Infantil compreender como estas relações são construídas é fundamental para a construção da qualidade (PASCAL E BERTRAN, 2009).

Algumas situações observadas sobre as relações com a criança de 6 anos, envolveram outros membros da equipe, diferente do professor. Elas foram escolhidas para destacar a importância deste indicador e ilustrar a importância de que todos os membros da escola estejam capacitados e preparados para lidar com estas crianças.

Local: Entrada da escola

Primeiro dia de observação. Chego antecipadamente. Pergunto a zeladora, que já é uma senhora, se a professora já havia chegado. Ela, muito simpática, diz que não. Aguardo na entrada, sentada em um banco, perto da porta. Observo que ela cumprimenta as crianças e sabe o nome de praticamente todas. As crianças certamente gostam muito dela; a maioria a cumprimenta de maneira entusiasmada e muitas a abraçam e a beijam. Algumas contam sobre algum acontecimento interessante. Ela chama a atenção das crianças que saem correndo, para que não se machuquem ou “atropellem” as demais crianças, já que entrada é estreita. Cumprimenta os funcionários e os responsáveis das crianças. (Diário de campo, Sessão1)

Além da questão que envolve a segurança das crianças, como foi visto no indicador de qualidade sobre cuidados, esta zeladora não é somente mais uma funcionária para estas crianças; é alguém em que elas confiam e demonstram afeto. O tratamento de carinho e respeito é recíproco e todos são beneficiados com esta forma de se relacionar: enquanto a zeladora faz o seu trabalho com responsabilidade e satisfação, as crianças sentem-se acolhidas e seguras, ao mesmo tempo em que aprendem sobre respeito e convivência. Isso sim é um exemplo de qualidade no Ensino Fundamental. Porém, o exemplo seguir está no caminho oposto da construção da qualidade:

Local: sala de aula

Uma professora da sala de recursos entra na sala e fala sobre o recreio. Que ela sempre recebe queixa dos alunos porque estão brigando muito, correndo muito. E que atrapalha o trabalho dela com outras crianças. Ela começa a dizer:

- O recreio é para vocês aproveitarem para sair dessa cadeira dura, relaxar...
- E para brincar! (Rafael a interrompe).

A professora ficou sem reação, mas em seguida responde:

- Isso, é para brincar...

A professora Cristina olha para o menino com cara de reprovação.

E a professora continua:

- O recreio não é obrigação da escola. Se continuar desse jeito, vou à secretaria de educação para emitir um documento que diz que o recreio não é obrigatório. Sim, porque ele existe. E vocês ficarão sem recreio!

Após terminado o “discurso”, ela pede desculpa a professora por ter interrompido a aula. Explica que está passando em todas as salas para “dar o recado”. Ela sai de sala. As crianças permanecem quietas. A professora Cristina, aparentemente desconsertada, retoma as atividades.

(Diário de campo, Sessão1)

Se fosse possível resumir esta situação em duas palavras seriam violência e desrespeito com a criança. A atitude da professora foi contraditória, pois ela entrou em sala para falar sobre as brigas que estavam ocorrendo durante o recreio e agiu com violência, ao ameaçar o seu cancelamento, como se isso fosse evitar as brigas e desavenças entre as crianças. Dessa forma ela certamente perdeu uma grande oportunidade de discutir sobre a boa convivência na escola. E o recreio, como bem lembrou Rafael é para brincar, e o brincar é direito da criança (MASCIONI, 2009). Aparentemente esta professora estava muito mais preocupada com o andamento do seu trabalho do que propriamente com a questão das agressões entre as crianças. Isso é preocupante tendo em vista que em uma educação de qualidade o foco da organização do trabalho pedagógico deve ser a criança e não as necessidades do adulto. O mesmo “discurso” de ameaça provavelmente ocorreu nas demais salas. Este tipo de comportamento é, antes de qualquer coisa, inadmissível. A autoridade do professor jamais deve se confundir com autoritarismo. Crianças pequenas precisam de bons exemplos de conduta e tratamento, para que a construção das suas relações tenha como base o respeito.

Por outro lado, este tipo de comportamento, foi exceção nas observações. Em alguns momentos a professora Cristina se aborrecia com as crianças, no entanto não houve nenhum tipo de reação nesse sentido. As crianças gostam dela e a professora é muito carinhosa com elas. A descrição a seguir é um exemplo das relações entre as crianças:

Local: área coberta, próximo aos banheiros

Quando todos chegam, a professora percebe que a aluna nova estava encostada na porta do banheiro, olhando em nossa direção. Ela a chama pelo nome, mas ela não vem. Prontifico-me a ir buscá-la. Renata corre em nossa direção e diz: “Deixa que eu busco ela.” Eu me aproximo e abaixo um pouco e digo sorrindo: “vem”. Renata estende a mão e diz: “vem”. A menina aceita o convite de Renata e voltam as duas de mãos dadas para a fila, já organizada em ordem de tamanho.

(...)

Local: Pátio (durante o recreio)

Fiquei no recreio com as crianças, perto da sala. A menina nova ficou encostada na parede, vendo as outras crianças brincarem no pátio. Alguns minutos depois duas meninas da sala vêm correndo do meio do pátio e se aproximam dela. Uma delas estende a mão e diz: “vem com a gente!”. Ela parece estar um pouco receosa. As duas meninas pegam em suas mãos, uma de cada lado; ela abre um enorme sorriso e as três saem correndo pelo pátio. Certamente era o que ela mais queria: ser aceita, ser chamada para estar junto.

(Diário de campo, Sessão 3)

Esta foi uma das cenas mais agradáveis de ser observada, pois ela sintetiza o que a criança de 6 anos precisa no Ensino Fundamental de 9 anos de qualidade: sentir-se acolhida e participante deste novo ambiente.

4.5 PROPOSTA DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

A intenção de discutir as propostas de atividades diversificadas parte do entendimento que as formas de aprendizagem são inúmeras, assim como as formas de estímulo e a própria diversidade entre as crianças. De maneira geral, elas necessitam movimentar-se, de desafios, de brincar para aprender e se desenvolver. Assim, na perspectiva da qualidade na Educação Infantil, “toda a ação pedagógica deve estar sempre voltada para as crianças, vistas como pessoas de direitos, em desenvolvimento, histórico e culturalmente situadas e com características e necessidades específicas” (SOUSA, 2000, p. 10).

Em todos os dias observados, as crianças fizeram pelo menos duas atividades relacionadas à escrita. Coloriam os desenhos da folha xerocada e depois faziam o que a professora solicitava. Geralmente era uma atividade antes do recreio e outra após. Isso significa dizer que elas passam pelo menos 3 horas sentadas, realizando o mesmo tipo de tarefa. Em alguns momentos elas aparentavam estar cansadas e facilmente distraíam-se com a conversa de outras crianças ou levantavam para apontar o lápis, mesmo sem necessidade. O grande cesto de lixo era o “ponto de encontro” – ou talvez de fuga – no decorrer das atividades. Enquanto apontavam os lápis estavam sempre conversando e rindo. Havia crianças tão “prestativas” que se ofereciam para apontar o lápis para o colega, provavelmente para ter uma chance de conversar com outras crianças. Pode-se dizer que apontar o lápis era, portanto, uma estratégia criada pelas próprias crianças para adiarem a realização das atividades. E o mais interessante é que é uma estratégia de resistência (CORSARO, 2011) legitimada pela professora Cristina, já que apontar o lápis é uma necessidade. Pode-se dizer que era uma legitimação consciente, pois ela só chamava a atenção quando o grupo perto da lixeira se tornava grande ou observava que elas estavam ali havia muito tempo.

Cavaton (2010) defende o desenho como importante ferramenta de desenvolvimento cultural da criança de 6 anos e dessa forma ela pode ser uma, das muitas atividades propostas para estas crianças. Em nenhum dos dias observados as crianças desenharam. Houve algumas

situações em que uma criança desenhou no verso da folha da atividade, enquanto a professora explicava o que deveria ser feito. No entanto, a professora chamou a atenção dizendo que ali não era lugar de desenhar, desvirando a folha. No diálogo temático buscou-se entender mais sobre o desenho naquela sala de aula:

Local: Biblioteca
 Pesquisadora: E aqui, tem muito desenho para fazer ou vocês só pintam?
 Débora: A gente pinta e escreve às vezes...
 Pesquisadora: E desenha muito?
 Tiago: É... desenha...
 Pesquisadora: *Lá na outra escola desenhava mais?*
 Renata: Desenhava mais.
 Tiago: Desenhava.
 Débora: Quando a gente vê filme a tia dá folha branca pra gente lembrar e fazer o desenho.
 Pesquisadora: *E o desenho, pode ser qualquer desenho ou tem que ser o que ela pede?*
 Renata: O que ela pede.
 Pesquisadora: *Só que ela pede? Pode desenhar diferente?*
 Débora: Não. Mas quando ela dá uma folha e não fala nada, aí a gente pode desenhar o que a gente quiser. Aí quando a gente vai pegar outra folha não pode desenhar a mesma coisa; tem que desenhar outra coisa.
 (Diálogo temático, Sessão 5)

Conforme relatado pelas crianças, essa atividade de ver o filme e posteriormente desenhar o que lembra é bastante interessante, já que “a passagem do desenho de memória para a utilização do que foi percebido visualmente pela criança anuncia uma mudança qualitativa” (CAVATON, 2010, p. 32). No entanto é importante o equilíbrio entre a atividade dirigida e a atividade livre, tendo em vista que ao desenhar, por meio de ferramentas simbólicas, desenvolve a sua capacidade de criação e por meio da imaginação e da fantasia infantil.

Local: sala de aula
 A professora chamou todos para se sentarem próximo ao computador, que fica no fundo da sala de aula, pois ela iria mostrar uma “coisa diferente”. As crianças escutaram duas músicas: uma sobre as letras do alfabeto e outras sobre as vogais. Ouviram algumas vezes. A partir da música a professora faz uma série de perguntas sobre os animais que aparecem na canção, sobre o que a música fala. Durante a reprodução da música a maioria das crianças estava atenta. Algumas embalavam o corpo no ritmo da música e outras quiseram bater palma. A professora alertou que se eles batessem palma não daria para ouvir a música. Após a atividade da música, que durou cerca de 20 minutos, as crianças voltam para a mesa e a professora vai para o quadro. Hoje ela escreveu as letras minúsculas, logo abaixo das letras maiúsculas de borracha coladas na borda do quadro. A cada letra escrita, bem devagar, ela faz um comentário sobre a forma de grafar e enfatizava o som de cada letra. As crianças vão repetindo. A maioria observa atentamente e algumas respondem “ah, eu já sabia esse...”
 (Diário de campo, Sessão 2)

As crianças gostaram muito da atividade. Saíram das cadeiras e sentaram-se no chão, fazendo uma organização diferente na sala. A música era no ritmo de ciranda e após algumas repetições, boa parte delas já sabia cantarolar. Foi um desafio, pois precisavam prestar atenção no que música dizia para depois responder às perguntas. Aparentemente sentiram falta de se mover, talvez dançar no ritmo da música. Mas quando voltaram para a mesa, pareciam estar mais motivadas, diferente das outras atividades de leitura e escrita, observadas.

Local: Sala de aula

As crianças começam uma atividade de colorir as vogais. Alguns minutos depois a professora coloca um DVD infantil para as crianças. Ela pede para que eles continuem fazendo a atividade, enquanto escutam a música. Algumas crianças conseguem pintar e de vez em quando olhavam a imagem. Porém, outras passaram a direcionar a atenção para a televisão, não conseguindo realizar a atividade. A professora chamou a atenção algumas vezes, dizendo que podia olhar de vez em quando, mas que não era para deixar de fazer a atividade. Mas o vídeo era muito animado e as crianças cantam alegremente. A professora percebe que algumas não conseguem se concentrar e avisa que vai desligar o DVD. As crianças exclamam : “Aaahhh!”. Ela desliga e diz que em outra oportunidade passará o vídeo novamente.

(Diário de campo, Sessão 6)

Este é um exemplo da importância de planejar criteriosamente uma atividade. A professora quis agradar as crianças, no entanto, não havia pensado que o vídeo poderia ser um fator de distração para elas, atrapalhando o que havia sido planejado. Isso acabou atrasando algumas crianças em suas produções e chegou momento de pegar um brinquedo (era o dia do brinquedo) tiveram que continuar fazendo, já que somente aqueles que terminaram puderam brincar.

Todas as atividades realizadas durante o período de observação foram propostas pela professora. Não houve oportunidade de escolhas para estas crianças. Além disso, as atividades eram sempre as mesmas para todos, desconsiderando algumas crianças que ela mesma disse que tinham “algumas dificuldades”. Não é errado pensar no que se deve esperar de uma criança de acordo com a faixa etária; entretanto não se deve esperar que elas sejam capazes de fazer ao mesmo tempo e de igual maneira. E esse é o entendimento de diversidade dentro da perspectiva da qualidade na Educação Infantil, que prevê a possibilidade de diferentes formas de expressão da criança, respeitando os seus ritmos, a sua história, oportunizando desafios significativos para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

4.6 UMA CARTA PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL?

A atividade da carta foi realizada na Sessão 6, na biblioteca da escola e com as mesmas crianças que participaram do diálogo temático para que houvesse continuidade no processo de construção dos dados. O objetivo deste procedimento foi construir uma síntese da visão das crianças de 6 anos sobre o seu cotidiano no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Foi criada a seguinte situação hipotética para as crianças: A pesquisadora foi visitar a mesma escola que elas estudaram no ano anterior e que, chegando lá, as crianças da Educação Infantil ficaram muito curiosas para saber como é a escola que elas irão estudar no ano que vem. Como a pesquisadora conhecia pouco da escola, preferiu que as próprias crianças contassem o que as outras iriam encontrar quando chegassem: o que tinha de diferente, o que era “legal”, através de uma carta, já que não seria possível a ida delas a escola. O papel da pesquisadora nesta atividade limitou-se a escrever o que as crianças iam ditando, de forma que a interferência fosse a menor possível.

A construção desta carta, de criança para criança, reconhece a importância do processo de socialização – aqui entendida como um processo de apropriação, interpretação e reprodução (no sentido de compartilhamento) das suas culturas (CORSARO, 2011) – como forma de lidar com as próprias preocupações e evidenciar as suas preferências, tornando-se participante dos processos que constroem a qualidade.

A seguir será apresentada a versão final da carta construída pelas crianças de 6 anos direcionada às crianças da Educação Infantil:

Amigos,

Aqui na minha escola é muito legal. A gente brinca e compra picolé na hora do recreio. A gente vai pro parquinho, a gente pula corda e brinca de mamãe e filhinha.

Na escola tem televisão para assistir filme. E a gente lê livro.

A sala é diferente da sala de vocês. O recreio é diferente de vocês porque o recreio é primeiro do que o lanche.

A professora vai mudar. Ela é muito legal. Aqui a gente não faz rodinha. Lá no outro colégio a gente estudava de manhã e aqui de tarde.

A gente vai pro passeio, a gente vê os bicinhos. Foi pro passeio no zoológico, ver os dinossauros e pro Teatro Nacional.

Quando eu cheguei aqui, a tia era a mais bonita, a mais gata.

Quando a gente chegou na escola, a gente ficou com medo porque a gente pensava que a tia ia brigar com a gente.

Aqui vai ter que obedecer.

Aqui vocês vão brincar, mexer no totó e vão pra aula de computação. Vão aprender a ler vogais. E vocês vão ler o livro na biblioteca e vão pro reforço.

Eu sei que vocês vão aprender muito e eu quero que vocês aprendam a ler pra quando a moça falar: “o que que tá escrito aqui?” vocês lerem.

Fiquem com Deus, muita saúde, que o Jesus abençoe, dá um abraço em quem faz aniversário.

Eu sei que vocês vão ficar muito bem na escola.

Débora, Eduardo, Renata e Tiago.

(Construção da carta, Sessão 6)

Para iniciar, foi perguntado às crianças como poderia iniciar a carta. A sugestão de iniciar com “Amigos” foi do Eduardo e foi aceita por todos.

No primeiro parágrafo, fica clara a importância do brincar para estas crianças. O espaço para brincadeira torna a escola “legal”, ou seja, torna-se um ambiente em que elas se sintam bem.

É possível que a importância dada à compra do picolé na hora do recreio relacione-se com a aceitação no grupo, a autonomia e independência. Foi observado que quando chegam à sala, muitas delas exibem umas para as outras as moedas que irão utilizar para comprá-los, ora competindo, ora buscando inserção no grupo das outras crianças que frequentemente compram o picolé. Nesse exemplo, fica clara a ideia de reprodução interpretativa proposta

por Corsaro (2009): as crianças apropriam-se das informações do mundo adulto – neste caso o dinheiro como sinônimo de poder – e as utilizam a favor do seu próprio interesse enquanto crianças, que nessa situação é ser aceita a fazer parte do “grupo do picolé”. Além disso, elas podem ir sozinhas à secretaria (onde é vendido), escolher e adquirir um bem desejado – o picolé – sem depender de um adulto, o que certamente não ocorria na Educação Infantil.

Algumas diferenças, apesar de mencionadas, não foram exploradas, como a organização da sala de aula. Apesar de as crianças não darem ênfase neste aspecto neste momento, durante a observação e o diálogo temático ficou evidente a importância atribuída pelas crianças aos espaços educativos.

A maior parte das informações contida na carta, refere-se às boas experiências vivenciadas no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos pelas crianças. Em alguns momentos expressaram o sentimento de medo por não saber como seria o tratamento da nova professora. No entanto não é possível inferir se as crianças já tinham alguma concepção prévia do Ensino Fundamental ou se medo era relativo a algo novo e desconhecido. Em seguida, é Tiago quem diz: “aqui vai ter que obedecer”. É perguntado se lá na outra escola também não tinha que obedecer e ele falou que tinha também.

Débora lembra que além da biblioteca as crianças vão pro reforço.

Local: Biblioteca
 Pesquisadora: *Você vão para o reforço?*
 Débora: A gente entra aqui e vai pro reforço. (aponta para porta)
 Pesquisadora: Por que tem que ir para o reforço?
 Débora: para aprender mais. O meu irmão vai.
 Pesquisadora: Quem precisa ir pro reforço?
 Renata: Eu!
 Débora: Não, você ainda não vai. Só os meninos...
 Renata: grande?
 Débora: É, do 4º ano.
 (Construção da carta, Sessão 6)

O reforço, para Débora, é algo positivo já que o seu objetivo, segundo ela, é para “aprender mais”. Em sala de aula não foi observada nenhuma fala da professora nem das crianças sobre necessidade de aulas de reforço. O fato de estarmos próximos à sala de reforço e seu irmão mais velho frequentá-la, além da sua concepção de que era algo bom, fez com que Débora quisesse comunicar às crianças do Jardim de Infância.

Outro aspecto considerado relevante pelas crianças é a aprendizagem da leitura e da escrita. Durante o diálogo temático elas também relataram que era uma das diferenças entre as duas escolas:

Local: Biblioteca

Pesquisadora: *Eu acho que tem uma coisa que lá... O que vocês aprenderam quando chegaram aqui? O que vocês não sabiam lá na outra escola e agora vocês sabem?*

Eduardo Aqui eu aprendi a escrever, a desenhar e pintar.

Tiago : Tia, eu desenhei um desenho bem bonito. Aí pra tia falar: “Bonito, Tiago. Você tá com a nota dez.”

Pesquisadora: *E você, Débora?*

Débora: Eu aprendi a fazer o meu nome. Antes eu só fazia meu nome: D, B, R, A. Mas é assim: (soletra o nome corretamente)

Pesquisadora: *E foi legal aprender a começar a escrever, aprender as letras? Vocês gostam?*

As crianças acenam com a cabeça positivamente.

Pesquisadora: *E é difícil ou é fácil?*

Crianças: fácil!

Pesquisadora: *É fácil?*

Renata: E aquela letra de mão também.

Pesquisadora: *É?*

Renata: Eu gosto.

Tiago: Ô, tia, sabia que eu fazia letrinha, vogais A-E-I-O-U, fazia direitinho. Mas minha vó apagava e depois ficava todo feio. Era o dever de casa. Aí, né, aí eu fui desenhar e acabei o desenho. Aí eu falei: “pai, tá bonito?”

(Diálogo temático, Sessão 5)

Na perspectiva destas crianças, pode-se dizer que essa escola é de qualidade, pois se sentem seguras e felizes. Lá elas têm acesso ao computador e à televisão, gostam das atividades de ler e escrever, gostam dos colegas e da professora também. Sentem saudades da outra escola, mas estão felizes no Ensino Fundamental de 9 anos. Não há dúvidas que o “Eu sei que vocês vão ficar muito bem na escola” é um desejo sincero, porque é como elas se sentem naquele local e certamente não desejariam algo que fosse ruim para outras crianças.

Todavia, durante o diálogo temático e as observações, foi possível identificar aspectos que, na perspectiva de uma Educação Infantil de qualidade, precisam ser repensados, entre eles algumas práticas e concepções acerca dos indicadores de qualidade utilizados neste trabalho: cuidados, espaços educativos, o brincar, as relações e as propostas de atividades diversificadas. Não está aqui desconsiderando o que foi dito pelas crianças; no entanto esta pesquisa tem o dever de contribuir para que elas possam ampliar o seu entendimento do que realmente é bom para elas, do que é de qualidade, já que não se deseja o que não se conhece.

Ao proporcionar novas experiências e oportunidades, ampliasse o direito de reivindicar e de ser criança no Ensino Fundamental também.

CAPÍTULO 5

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a investigar o olhar das crianças de 6 anos matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, na perspectiva da qualidade na Educação Infantil, a partir de cinco indicadores de qualidade: os cuidados, os espaços educativos, o brincar, as relações e as propostas de atividades diversificadas.

Compartilha-se do receio e incertezas sobre a qualidade do atendimento da criança de 6 anos (ABRAMOWICZ, 2006; GORNI, 2007) de muitos pesquisadores e educadores da Educação Infantil como, buscou-se realizar o trabalho entendendo que a lei não pode ser revogada e que as crianças de 6 anos já estão matriculadas no Ensino Fundamental de 9 anos. Assim a opção para estas crianças é só uma: frequentar o Ensino Fundamental. Cabe então, aos pesquisadores e toda a equipe da escola compreender que as suas especificidades precisam ser consideradas no Ensino Fundamental como ocorre em uma Educação Infantil de qualidade, principalmente no que se refere aos cuidados, à organização dos espaços, o direito de brincar, a construção das relações e a propostas de atividades diversificadas, visando sempre a promoção do seu aprendizado e do seu desenvolvimento.

Portanto, a discussão foi acerca da qualidade do atendimento e não de sinalizar em qual etapa esta criança deve estar matriculada, como aponta a discussão realizada por Costa (2009).

Apesar de outros trabalhos terem sido realizados neste sentido, a relevância deste estudo está na proposta de discutir a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos na perspectiva da qualidade da Educação Infantil e de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

O grande desafio, portanto, foi construí-lo de maneira que não transparecesse o caráter de denúncia, mas que também não fosse omisso. No lugar de imposição de verdades, sugerir a reflexão. A busca de um equilíbrio e coerência para a construção que ainda parece faltar entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A ideia inicial desta investigação era realizar a pesquisa de campo no início do ano letivo, para discutir a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva da qualidade, pois se imaginava que as diferenças estariam mais evidentes para as crianças. No entanto, só foi possível realizá-la no segundo bimestre e se pensava que as crianças talvez não apresentassem tantos elementos significativos acerca do seu ingresso no Ensino Fundamental, já que o período de transição neste momento passava a dar lugar à consolidação da adaptação destas crianças.

A convivência com crianças de 6 anos suscitou uma reflexão sobre o termo adaptação. Adaptação pode ser entendida como ambientar-se, colocar-se em harmonia com um lugar ou situação. Todavia, apesar de a maior parte do comportamento delas ser o esperado para alunos do Ensino Fundamental, houve momentos em que elas manifestaram insatisfação com a situação vivenciada, explicitando por meio da fala ou por meio de atitudes de resistência (CORSARO, 2011). Portanto, o termo adaptação não é o mais adequado para estas crianças, já que elas, ativamente contribuem para a produção e mudança cultural. Mas para isso, elas precisam ser ouvidas de modo a entender a compreensão que elas possuem da realidade.

O término de uma pesquisa, ao contrário do que se pensa, suscita muito mais dúvidas do que respostas. Há de se considerar que a realidade investigada está em constante transformação e que o pequeno período de observação e contato com as crianças é apenas um recorte de um contexto muito mais amplo e que envolve relações complexas, com outros sujeitos não investigados. Assim, essas considerações finais podem ser entendidas como provisórias. Primeiro porque se referem a um contexto em movimento e segundo porque a visão do pesquisador sobre um determinado problema não é permanente. No entanto é preciso destacar que algumas práticas observadas e relatadas pelas crianças merecem ser consideradas para a construção da qualidade.

Os aspectos relacionados aos cuidados precisam ser considerados também no Ensino Fundamental. Além das questões relacionadas à higiene, a segurança das crianças foi o que mais chamou a atenção nas observações. Pensar na inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental requer reestruturar a organização da escola para recebê-la na melhor maneira possível. E isso inclui a sua segurança. Portanto, para as situações observadas faz-se urgente a disponibilização de mais adultos para acompanhá-las nas idas ao banheiro e durante o momento do recreio, que deve representar para estas crianças um momento de diversão em que elas possam se relacionar e aprender, e não uma situação de constante perigo.

Os aspectos relacionados aos espaços educativos talvez sejam os mais difíceis de serem mudados, tendo em vista que há necessidade de aquisição de novos materiais tanto para a sala como para os demais espaços como o parque e o pátio, principalmente. No entanto, às vezes, mudar concepções sobre a organização dos espaços pode ser mais difícil do que adquirir materiais novos. O mobiliário e materiais por si só não transformam o ambiente em educativo. Isso só ocorrerá a partir do momento em que o espaço for considerado um elemento importante para a construção da qualidade e que sua organização deve ser concebida pra promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Mesmo que o mobiliário não seja adequando, como foi observado, é possível torná-lo um ambiente que propicie a autonomia e o bem estar das crianças (MOURA, 2009). Não se está falando de improvisos, mas por meio dos recursos existentes criar possibilidades para que esta criança se sinta acolhida, desafiada e protegida por este novo lugar.

A brincadeira, como foi apontada pelas próprias crianças, é algo fundamental, já que é o que elas mais gostam de fazer na escola, apesar de estar incluso em poucos momentos da rotina. Assim como as atividades propostas, está diretamente relacionada com a concepção da professora. Recursos como brinquedos, materiais artísticos variados ajudam e muito, mas não são determinantes para a qualidade se a importância do lúdico não for reconhecida como suporte para aprendizagem das crianças (BARBATO, 2008). O equilíbrio entre atividades dirigidas, que mesclam momentos dinâmicos com momentos tranquilos, oportunizando variados meios se de aprender a ler e escrever, de forma prazerosa.

As crianças não costumam fazer distinção entre funcionários da limpeza e direção (PANIAGUA e PALACIOS, 2007), portanto independente do cargo, elas são capazes de estabelecer uma relação de segurança e carinho com os adultos que estão a sua volta. Para receber a criança de 6 anos no Ensino Fundamental é extremamente que, além dos professores que estabelecem o maior vínculo com estas crianças por conta do tempo em que passam juntos, os demais profissionais da escola estejam preparados para recebê-las. Se por um lado, foram observados exemplos significativos para as relações dessas crianças, houve situações que são consideradas abomináveis, independente de serem crianças, mas por serem, antes de tudo, seres humanos que merecem ser respeitados e tratados com dignidade, tendo em vista que o papel de educar as crianças atualmente é das escolas. Assim certos comportamentos para com as crianças são inadmissíveis em uma educação de qualidade.

Chega-se ao final deste trabalho vislumbrando alguns caminhos a serem traçados para a construção da qualidade nessa escola. A contribuição não pode se limitar em dizer se há ou não qualidade, e sim suscitar a reflexão que a construção da qualidade na educação é urgente e é possível, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *A Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos*. Revista Olhar do Professor, Ponta Grossa PR, n. 9(2), 2006. Disponível em: < http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista92_artigo07.pdf > Acesso em: 18 out 2008.

ALMEIDA, Fernanda Amaral. *Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2008.

ANGOTTI, Maristela. Desafios da Educação Infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: ANGOTTI, Maristela (Org.) *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, SP : Editora Alínea, 2009.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BASSO, Cláudia de Fátima Ribeiro. *Qualidade na Educação Infantil: a visão de professores e gestores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais*. Brasília, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. *O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos*. (mimeo). Nuances (Presidente Prudente), 2007

_____. *Consulta sobre qualidade na Educação Infantil*. São Paulo, SP : Fundação Carlos Chagas, 2006

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. *A qualidade na Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v 36, n.127, p. 87-128, janeiro/abril, 2006.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. *O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. *Educação Infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004

CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. Trad.: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre, RS : Artmed, 2011.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

CORRÊA, Bianca Cristina. *Considerações sobre qualidade na Educação Infantil*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 85-112, julho, 2003.

CORRÊA, Maria Theresa De Oliveira. *Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

COSTA, Sônia Santana Da. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal De Goiás, 2009

CRUZ, Silva Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças*. In: CRUZ, Silva Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

FABIAN, Hilary; DUNLOP, Aline-Wendy. *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. UNESCO, 2006.

FELIPE, Deise Avelina. *A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, RS : Artmed, 1998.

GALVÃO, Andréa Studart Corrêa. *Educação moral e qualidade na Educação Infantil: desafios ao professor*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. *Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. , Rio de Janeiro, v.15, n.54, 2007.

KRAMER, Sônia. A infância e a sua singularidade. In: BRASIL. *Ministério da Educação. Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2007.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. *Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação Infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MASCIOLI, Suselaine Ap. Zaniolo. As brincadeiras de roda. In: ANGOTTI, Maristela (Org.) *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, SP : Editora Alínea, 2009.

MATSUZAKI, Juliana Wild Do Vale. *Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

MOURA, Margarida Custódio. *Organização do espaço: contribuições para uma Educação Infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NOVAES, Maria José Cerutti. *Gestão de competências: desafios para uma Educação Infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

NUNES, Leonília de Souza. *Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene Silva de. *A formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil em busca do sentido da qualidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa, Portugal : Ministério da Educação, 2009.

PEDROSA, M.I.; SANTOS, M.F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogos com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. *Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar*. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - n. 2, p. 61-76, Jul./Dez. 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Charlene De Oliveira. *A construção das rotinas: caminhos para uma Educação Infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, Kelly Cristina. *Autonomia da criança: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme as prescrições oficiais*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006.

SILVA, Alaídes Pereira da. *Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Rosemary Guilardi Da. *O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. *Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil*. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (org). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, Alínea, 2006.

_____. *Para além de coelhos e corações: reflexões para a prática pedagógica do educador infantil*. Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB – vol. 6, n. 10 - p. 95-110, janeiro/junho, 2000.

_____. *Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade*. (mimeo) Palestra de abertura do Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI: Identidade na Diversidade. Belém, 1998.

STOCO, Rosania Aparecida. *0 a 3 anos: desafios da qualidade em Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

OREAL/UNESCO. *The state of education in latin america and the Caribbean: guaranteeing quality education for all*. 2007

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, RS : Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido

Senhores pais ou responsáveis,

Sou mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental no Distrito Federal.

Agora o seu(sua) filho(a) entra mais cedo na escola de Ensino Fundamental e o objetivo desta pesquisa é identificar, através da expressão das crianças, em que medida esta antecipação está sendo realizada com qualidade. Dessa maneira, a partir da valorização da expressão das crianças na construção de uma educação de qualidade, este estudo contribuirá para a melhoria do atendimento ofertado nas instituições de ensino, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Para a realização deste estudo, serão realizadas entrevistas e gravações de vídeo para registrar as ideias e opiniões das crianças acerca do tema investigado. Aqui é importante frisar que o andamento das atividades não será prejudicado, elas não passarão por situações constrangedoras e a sua imagem e identidade serão mantidas em total sigilo.

Assim, convido o(a) seu (sua) filho(a) para participar desta pesquisa, lembrando que a participação é voluntária, podendo haver desistência a qualquer momento, sem prejuízos para a criança.

Estou à disposição para qualquer dúvida através dos telefones 9283 4756 e 3327 8366 e através do endereço eletrônico ju.ocampos@gmail.com. Caso tenha interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, deixe o seu endereço eletrônico para contato.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Juliana de Oliveira Campos (Matrícula: 2009/0040970)

Mestrado em Educação – Faculdade de Educação - UnB

Eu, _____, autorizo a participação do(a) aluno(a) _____ na pesquisa.

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO 2 – Protocolo de observação

Data e hora da observação	
Indicador de qualidade	Nome do(s) indicador(es) presente(s) ou ausente(s) na situação
Momento e lugar da situação	Entrada, recreio, atividade livre, atividade dirigida, saída, entre outros.
Descrição	Detalhamento da situação em que um ou mais indicadores foram (ou não) observados.

ANEXO 3 – Roteiro do diálogo temático

1. Eu queria saber de vocês onde vocês estudaram antes desta escola?
2. Eu queria que vocês me contassem o que tinha lá na outra escola e não tem aqui...
3. Como era a sala de aula?
4. Como era o parque?
5. Como era a professora? O que ela fazia que vocês gostavam?
6. O que tinha de legal lá, mas não tem aqui?
7. O que tem de legal aqui nesta escola e não tinha lá na outra escola?
8. O que vocês aprenderam quando chegaram aqui? O que vocês não sabiam lá na outra escola e agora vocês sabem?
9. Quando vocês chegavam à escola, qual era a primeira coisa que vocês faziam? E aqui?
10. Vocês sentem saudade da outra escola? Por quê?
11. O que vocês mais gostam nesta escola?