

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CINTHIA VOTTO FERNANDES

**A IDENTIDADE DA PRÉ-ESCOLA: ENTRE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL E A OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA**

Porto Alegre  
2014

CINTHIA VOTTO FERNANDES

**A IDENTIDADE DA PRÉ-ESCOLA: ENTRE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL E A OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre  
2014

## CIP - Catalogação na Publicação

Fernandes, Cinthia Votto

A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência / Cinthia Votto Fernandes. -- 2014.  
248 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Pré-escola . 2. Educação Infantil. 3. Identidade. 4. Transição. 5. Obrigatoriedade de frequência. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira, orient. II. Título.

CINTHIA VOTTO FERNANDES

**A IDENTIDADE DA PRÉ-ESCOLA: ENTRE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL E A OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data de aprovação:

---

**Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa - Orientadora**

---

**Dra. Maria Renata Alonso Mota – FURG**

---

**Dra. Simone Santos de Albuquerque – UFRGS**

---

**Dra. Leni Vieira Dornelles – UFRGS**

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, penso nas experiências que vivi até aqui e naquelas pessoas que fizeram parte do processo de produção deste trabalho. O percurso foi, em muitos momentos, sinuoso, atravessado por situações, sentimentos e decisões que a vida em suas infinitas formas nos coloca. Porém, fico feliz por poder realizar esse percurso na companhia de pessoas a quem agradeço e dedico este trabalho.

À Lica, Maria Carmen Silveira Barbosa, minha orientadora, pela oportunidade de realização desse trabalho e por me instigar a pensar a educação das crianças, por suas ideias e concepções que inspiram meus pensamentos/fazeres com as crianças e os professores, cotidianamente, na instituição educativa.

À minha família, que sempre me apoiou em todos os momentos, especialmente, à minha mãe, por sua atenção e apoio, aos meus irmãos, pela amizade, ao Luciano, pelo companheirismo e amor, e ao meu pai, por ter sido um amigo inspirador e apoiador de tantos desafios.

Aos meus colegas e amigos do grupo de orientação, aos que conheci e àqueles que já conhecia, por terem participado desse processo, através dos debates, estudos e conversas, especialmente, ao Paulo Fochi, pela amizade e parceria durante este processo.

Ao grupo participante da pesquisa: “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” (MEC/SEB/UFRGS), por compartilhar momentos que foram de imensa aprendizagem durante o doutorado, especialmente à Simone.

Aos colegas do SESC, pelo companheirismo durante o processo de produção desse trabalho e apoio nas minhas ausências.

Aos participantes da pesquisa que me permitiram a realização desta, pelo acolhimento e pela disponibilidade.

A educação deve às crianças alguns gestos que lhes foram subtraídos. Gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem. Já não é o caso de contentarmos com não interromper. Há algo mais: distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo em uma única frase: a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem.

(SKLIAR, 2012, p. 23-24)

## RESUMO

A tese, aqui apresentada, foi produzida a partir de uma pesquisa qualitativa, cuja proposta foi investigar quais os significados, sobre a pré-escola, presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias), incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, bem como estes definem a identidade da pré-escola, diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência. Assim, com a intenção de compreender como os atores envolvidos no processo educativo significam a pré-escola, a pesquisa foi em busca de suas narrativas, para, então, conhecer o relato sobre suas ações, seus pensamentos e suas concepções, tornando evidente aquilo que os atores sociais fazem e pensam sobre a educação das crianças pequenas. Esta investigação foi realizada em um município no interior do Rio Grande do Sul e contou com a participação de 17 adultos, dentre profissionais da educação e representantes das famílias, e 2 grupos de crianças, um que frequentava o 1º ano do Ensino Fundamental e outro que frequentava a pré-escola. Como estratégias metodológicas, foram utilizadas de forma dominante as entrevistas, mas também foram gerados dados a partir de fotografias de espaços e documentos administrativos. A análise de dados apresenta dois eixos que evidenciam os significados produzidos pelos participantes da pesquisa: o primeiro trata das concepções e ações presentes nas narrativas dos atores do processo educativo acerca da pré-escola; e o segundo traz, sob a perspectiva das crianças, suas relações com a escola, suas concepções de infância e criança, de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e de obrigatoriedade de frequência de crianças, a partir dos 4 anos de idade, na escola.

**Palavras-chave:** Pré-escola. Identidade. Obrigatoriedade de frequência. Transição. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The thesis presented here was produced from a qualitative study whose purpose was to investigate the meanings in the narratives of the educational processes (Supervisors Education's Department of City, schools' management team, teachers, children and families) about the pre-school, including the transition's design to Elementary School, and how they define the identity of preschool before the new legal system of compulsory attendance. Thus, with intent to understand how involved actors in the educational process mean preschool, the study was in search of their narratives, and then know the story about their actions, thoughts and ideas, making clear what the social actors do and think about the young children' education. This was held in a municipality in the countryside of Rio Grande do Sul, and had the participation of 17 adults among education professionals and representatives of families and 2 groups of children, one consisting of children attending the 1st year of Elementary School and another by children who attended Preschool. As methodological strategies were used, in dominant form, interviews, but data from spaces' photographs and administrative documents were also generated. The data analysis has two axes that document the meanings produced by research participants, the first dealing with concepts and actions present in the actors' narratives in the educational process on the Preschool and the second brings the perspective of their relations with children school, the concepts of childhood and children, transitional between Children Education and Elementary Education and about compulsory attendance for children from 4 years of age.

**Key-words:** Preschool. Identity. Compulsory attendance. Transition. Children Education.



## RESUMEN

La tesis presentada fue producida a partir de una investigación cualitativa, cuya propuesta fue averiguar cuáles los significados sobre la Enseñanza Inicial presentes en las narrativas de los actores de los procesos educativos (supervisores de la Secretaría Municipal de Educación, equipo directiva de escuelas, maestros, niños y familias), incluyendo la concepción de transición para la Enseñanza Primaria y como estos definen la identidad de la Enseñanza Inicial delante del nuevo ordenamiento legal de la obligatoriedad de frecuencia. Así, con la intención de comprender cómo los actores involucrados en el proceso educativo significan dicha enseñanza, la pesquisa fue buscar sus narrativas, para, después, conocer el relato de sus acciones, sus pensamientos y concepciones, evidenciando qué los actores hacen y piensan sobre la educación de los niños más pequeños. Esa investigación he sido hecha en una ciudad en el interior del Rio Grande del Sur y contó con la participación de 17 adultos, entre profesionales de la educación y representantes de las familias, y 2 grupos de niños, uno frecuentó el 1° año de Enseñanza Básica y el otro estudió en la Enseñanza Inicial. Como estrategias metodológicas han sido utilizados las entrevistas y también datos generados a partir de fotografías de espacios y documentos administrativos. Los datos del análisis mostraron dos ejes que evidencian los significados producidos por los participantes de la investigación: uno muestra las concepciones y acciones presentes en las narrativas de los actores del proceso educativo acerca de la Enseñanza Inicial. El otro trae, a partir de la perspectiva de los niños, sus relaciones con la escuela, sus concepciones de la niñez y de los niños, de la transición entre la Enseñanza Inicial y Primaria, y aún de la obligatoriedad de frecuencia de los niños a la escuela, a partir de los 4 años de edad.

**Palabras clave:** Enseñanza Inicial. Identidad. Obligatoriedad de frecuencia. Transición. Enseñanza Infantil.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de frequência da escola de 0 a 5 anos (%).....	58
Tabela 2 – Participantes da pesquisa.....	75
Tabela 3 – População 2010.....	85
Tabela 4 – Quantidade de crianças na idade de 0 a 5 anos (2010).....	85
Tabela 5 – Crianças frequentes em creches ou escolas (2010).....	86
Tabela 6 – Crianças atendidas em escolas públicas (2010).....	87
Tabela 7 – Crianças atendidas escolas públicas (2012).....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAC	Congresso Americano da Criança
CBPI	1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância
CME	Conselho Municipal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação
DC	Departamento de Cultura
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DRU	Desvinculação dos Recursos da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT7	Grupo de Trabalho 7
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola de Ensino Fundamental
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil
NEPE	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEPRE	Serviço de Educação Pré-escolar
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: POR QUE TORNAR VISÍVEL A PRÉ-ESCOLA?</b> .....	15
<b>2 FIOS QUE TECEM A HISTÓRIA DA PRÉ-ESCOLA NO BRASIL</b> .....	24
2.1 O início de seu percurso e de sua expansão: do Império até 1970.....	24
2.2 A Educação pré-escolar como educação compensatória.....	32
2.3 A afirmação dos direitos das crianças: a educação de 0 a 6 anos como dever do Estado.....	38
2.4 A Educação Infantil no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996).....	43
2.5 A obrigatoriedade de frequência à educação escolar a partir dos 4 anos de idade: percursos e debates.....	48
2.6 Educação Infantil e escolarização.....	58
2.7 A transição entre as etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	63
<b>3 TRAMAS INVESTIGATIVAS</b> .....	71
3.1 O problema de pesquisa e as primeiras aproximações com o campo.....	71
3.2 Aproximação do campo.....	73
3.3 Entrada no campo: acolhimento e receptividade.....	76
3.4 As estratégias de pesquisa: em busca das narrativas.....	78
3.5 O processo de análise de dados e a organização do estudo.....	81
<b>4 TECITURAS DA PESQUISA: ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	84
4.1 Caracterização do município.....	85
4.2 Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental: a organização da rede municipal de educação.....	88
4.3 A organização da Educação Infantil do município.....	92
4.4 A estrutura de funcionamento das escolas participantes da pesquisa.....	97
4.5 Os atores do processo educativo participantes da pesquisa.....	98
<b>5 PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES E AÇÕES</b> .....	105
5.1 Concepções de pré-escola.....	106
5.1.1 Pré-escola: afirmação pedagógica e necessária de valorização.....	112
5.1.2 Educação Infantil/pré-escola: base do desenvolvimento.....	113

5.1.3 Pré-escola: preparação.....	119
5.1.4 Pré-escola: pré-alfabetização.....	122
5.1.5 Pré-escola: lugar de estar com as outras crianças.....	126
5.2 Ações Pedagógicas: os fazeres e sua organização.....	127
5.2.1 As rotinas: usos do espaço e do tempo.....	130
5.2.2 O que é “ensinado” para as crianças.....	145
5.2.3 Como os professores organizam suas ações.....	159
5.3 Entrelaçando ideias.....	166
<b>6 INFÂNCIA: AS CRIANÇAS E A ESCOLA.....</b>	<b>169</b>
6.1 Concepção de infância e criança.....	170
6.1.1 Desejo de “paparicação”.....	177
6.1.2 Crianças: seres imaturos.....	178
6.1.3 Criança tem direitos... menos um.....	181
6.1.4 Ser criança é ter menos responsabilidades.....	184
6.2 Transição: crianças/alunos?.....	187
6.2.1 Para as crianças: pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental são similares.....	192
6.2.2 Transição: a perspectiva das crianças e dos adultos.....	197
6.3 Obrigatoriedade: o que reserva para as crianças e a pré-escola?.....	204
6.4 Entrelaçando ideias.....	209
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>234</b>

## 1 INTRODUÇÃO: POR QUE TORNAR VISÍVEL A PRÉ-ESCOLA?

Por que tornar visível a pré-escola?

É tudo tão complicado!

Por que tudo nesse mundo  
é feito pra complicar?  
Por que é que a sobremesa  
não vem *antes* do jantar?

Por que o recreio é tão curto,  
e a aula é tão cumprida?  
Por que é que todos querem  
complicar a minha vida?

A razão de tudo isso,  
acho que eu já descobri:  
todo mundo se aproveita  
porque ainda não cresci.

Mas esperem só um pouco,  
até que eu tenha crescido,  
porque eu vou fazer um mundo  
muito, muito divertido!

Nesse mundo, os adultos  
é que vão perguntar “por quê?”  
E as crianças, só de farra,  
não vão querer responder!

(BANDEIRA, 2009, p. 47, grifo do autor).

O escritor Pedro Bandeira (2009), por meio de sua poesia, expressa o que sente em relação às crianças, principalmente da relação entre elas e os adultos. Conta, com suas palavras, sua percepção a respeito do que as crianças pensam sobre o mundo em que vivem e expressa, também, uma concepção desta. A criança que fala através de Pedro Bandeira rejeita ser pensada como “um vir a ser” e é coconstrutora de seu mundo, compreende que, para ser considerada participante do mundo dos adultos, é preciso “crescer”, para, então, poder agir da forma como pensa. Já que é preciso se tornar adulto, a criança revela que sua vontade é de fazer um mundo divertido, em que os adultos tomarão a posição e situação em que as crianças se encontram socialmente.

Poder inverter essa ordem também tem sido objetivo fundamental em minha trajetória pessoal e profissional: resgatar a criança de uma posição de passividade e impotência, caracterizada pela ausência ou desconsideração de sua participação, para, ao reconhecer a alteridade da infância, enxergar as crianças como competentes, pensantes e dotadas de ação social. Nesse viés, procurei em minhas experiências de estudo e pesquisa aprofundar esses conhecimentos. Durante minha Graduação no curso de Pedagogia Educação Infantil, participei de pesquisa junto ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob a orientação da Professora Ana Cristina Coll Delgado, que me permitiu o primeiro contato com a Sociologia da Infância.

O fato de colocar a criança em uma posição ativa, como produtora de cultura e produzida pela cultura, abriu-me uma nova possibilidade: por meio da referida compreensão da infância e das crianças, pensar a educação destas, ou seja, refletir acerca do que esta área e suas teorias poderiam dialogar com a Pedagogia e, assim, pensar nas crianças e nas instituições educativas. A experiência de pesquisa me possibilitou muitas aprendizagens, dentre elas, a de que a pesquisa é o que fomenta as práticas e a de que esta se trata de um processo contínuo. Ademais, permite conhecer, reconhecer e, por meio desta reflexividade, repensar e inventar novas práticas e, talvez, pedagogias.

Dessa forma, o estudo sobre as culturas infantis e concepções de infância e educação me envolveram. Em decorrência disso, fui em busca de uma continuidade sobre temática das infâncias, pois, enquanto profissional da Educação Infantil, precisava conhecer melhor os atores sociais com os quais trabalhava, pesquisava e falava. Sendo assim, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais, na temática Políticas Educativas para a Infância, sob a orientação da Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa. No decorrer do curso, configurou-se a linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, da qual minha orientadora passou a fazer parte.

Minha investigação no curso de Mestrado foi sobre as relações etárias na escola, em que realizei uma pesquisa com dois grupos de crianças: um do jardim e outro da 1ª série (a escola ainda não tinha implementado o 1º ano). Tive como principal aporte teórico a Sociologia da Infância. Essa proposta de estudo tinha como principal objetivo investigar como as crianças, em suas interações, produzem significados frente ao seu pertencimento etário e às relações com diferentes grupos de idade na instituição escolar. Esse estudo foi feito



sob o ponto de vista das crianças e teve como principais questionamentos: as práticas sociais das crianças-aluno exprimem significativas diferenças em relação à idade?; quais as vivências, as práticas, os constrangimentos ou as liberdades (protagonismos) possuem as crianças em cada grupo etário?; como cada grupo etário se relaciona com o outro?; sendo a infância uma geração, poderíamos considerar cada grupo etário uma subgeração?.

Durante a parte final de escrita da dissertação, iniciei outra etapa: a de realizar a coordenação pedagógica de uma escola de Educação Infantil. A possibilidade de poder participar cotidianamente das vidas das crianças era uma nova forma de continuar vivendo e pesquisando as crianças e as práticas educativas na infância. “As coisas das crianças aprendem-se ficando com as crianças.” (MALAGUZZI, s/a apud RABITTI, 1999, p.147). Nesse cotidiano com as crianças, garantir maior participação destas na instituição de Educação Infantil tem sido o norteador dos meus trabalhos, mas, para isto, é preciso conhecer as concepções e práticas educativas das professoras, como também legitimar os espaços de participação na proposta pedagógica e na formação permanente.

Acredito que, para garantir a participação das crianças, é preciso construir o espaço e entendimento de participação em toda a instituição, com seus profissionais e sua comunidade. Tenho-me desafiado, a cada dia, a repensar as práticas educativas, as concepções de criança e infância e de Educação Infantil, a fim de pensar e construir, juntamente com as crianças, uma instituição, um espaço de relações, de vida coletiva, de diferenças, ou seja, um ambiente em que esteja presente a produção de conhecimento e que permita a construção da identidade pessoal e cultural das crianças. Este desafio tem-me instigado e levado a buscar maior aprofundamento teórico-prático sobre as crianças e a pedagogia, o que me levou a começar uma nova etapa, o doutorado.

Durante o doutorado, também vivi experiências de pesquisa, que me possibilitaram conhecer as práticas e realidades de Educação Infantil, como as que acontecem no âmbito nacional, através do projeto de pesquisa: “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” (MEC/SEB/UFRGS). O referido projeto possibilitou que me aproximasse de um contexto antes desconhecido, instigando-me a pensar ainda mais sobre a efetivação da obrigatoriedade de frequência a partir dos 4 anos de idade em contextos tão distintos. Dessa forma, pude compreender a importância da pesquisa para as decisões educacionais na esfera das políticas públicas.

Em minha dissertação intitulada “Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!: culturas infantis e cultura escolar – entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar”, apresentada em 2008, destaquei que a idade é um marcador social, na medida em que as instituições sociais, dentre elas a escola, utilizam-na como ordenador, ocasionando rupturas e segregações ao definir os espaços e tempos que cada idade deve vivenciar. São as práticas sociais estabelecidas de acordo com as idades que auxiliam a definir as diferenciações, os critérios e as possibilidades para cada grupo etário.

Nos últimos anos, é possível notar mudanças nas vidas das crianças a partir de ordenamentos legais, que utilizam o critério etário como definidor. Exemplos disso são a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que antecipou a entrada das crianças no 1º ano desta etapa da Educação Básica – o início do ensino obrigatório passa a ser a partir dos 6 anos de idade –, e, depois, a obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos. Novamente, a idade é colocada como condicionante social na vida das crianças e traz questões a serem pensadas sobre como estes ordenamentos têm produzido os modos de vida das crianças brasileiras.

Pensar em seus modos de vida é também pensar nas instituições educativas que as crianças, desde os 4 anos de idade, agora, obrigatoriamente frequentam. Além disso, levanta pensares sobre as práticas pedagógicas que são oferecidas às crianças e a respeito de como a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, está sendo realizada diante destas últimas alterações legais que a afetam de forma direta, principalmente, a pré-escola, em função da diminuição da faixa etária e da obrigatoriedade de frequência. Esta recebia crianças dos 4 aos 6 anos e, após novas legislações, atende apenas até aos 5 anos.

Diante desse cenário, fazem-se necessários debates e estudos sobre a identidade<sup>1</sup> da pré-escola, que, de forma integrada com a creche, articula o cuidado e a educação com a finalidade de desenvolver integralmente a criança. A proposta pedagógica da pré-escola deve ter como norteadora a criança, conforme define o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), pela Resolução do CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009.

---

<sup>1</sup> Um dos primeiros trabalhos sobre a temática identidade na Educação Infantil, mais especificamente na creche, foi realizado por Lenira Haddad, em 1991, intitulado “A creche em busca de identidade”. A referida pesquisa trata da transição da creche como um modelo compreendido, como “substituto materno”, para um modelo compartilhado, que compreende as dimensões de cuidado, socialização e educação da criança em ação complementar à família.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

As definições citadas acima são norteadas pelos documentos legais, mas estão em constante (re)construção pelos atores sociais que as realizam no cotidiano. Mesmo sofrendo alterações legais, não significa que estejam totalmente compreendidas e executadas nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, esse trabalho compreende a identidade como algo formado e transformado continuamente, que é distinta em diferentes momentos. Dessa forma, não é possível considerar a existência de uma identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente.

Essa identidade é plural e construída socialmente, considerando questões históricas e culturais. A identidade não pode ser considerada a partir de formas predeterminadas, rígidas e universais, por meio de processos de socialização e reprodução, mas, sim, como um processo relacional e relativo, em que as identidades são construídas e reconstruídas diante de um contexto específico (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Sendo assim, a intenção não é definir uma identidade universal, mas reconhecê-la como algo que é construído em um contexto específico, compreendendo que a pré-escola pode assumir uma identidade através das diferentes narrativas que se atribui a esta.

Neste momento histórico, possivelmente, a pré-escola, ao se tornar obrigatória, passará por transformações não apenas quanto às questões político-administrativas, mas principalmente pedagógicas o que provavelmente implicará em sua identidade. Assim, é preciso pensar sobre as propostas, a formação de professores, os espaços, os tempos e as transições entre as etapas de educação, rompendo cisões na forma como a pré-escola se relaciona com o Ensino Fundamental e pensando em articulações e na continuidade do processo educativo.

Minha intenção com esta pesquisa é descortinar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, e como estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

O estudo foi realizado em um município e teve como participantes os principais atores envolvidos no processo educativo, como gestores, equipe diretiva de escolas, professores,

crianças e famílias. As entrevistas foram a principal estratégia metodológica, e, junto a esta, foram utilizadas outras, a fim de complementar e contextualizar as informações, tais como: análise de documentos administrativos, fotos e desenhos feitos pelas crianças, os quais representaram os disparadores das entrevistas com estas. Os participantes são pertencentes, além da Secretaria Municipal de Educação no caso dos gestores, a duas escolas de um município: uma de Ensino Fundamental e outra de Educação Infantil.

As duas escolas analisadas possuem certa relação, visto que, por estarem situadas no mesmo bairro, as crianças geralmente migram de uma para a outra quando ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, minha intenção foi ter, dentro de um contexto reduzido, uma diversidade de narrativas, oriundas das diferentes posições que os atores possuem no processo educativo, para que fosse possível compreender o tema investigado a partir de diversos pontos de vista, possibilitando a construção de uma visão ampliada sobre o tema.

A Educação Infantil constrói, ao longo dos anos, um referencial educacional que tem contraposto uma concepção escolar de transmissão de conhecimentos. Para isso, muitos debates, muitas pesquisas e reflexões são realizados, pensando na especificidade desta etapa, a fim de considerar as características das crianças pequenas. Isto evidencia que as práticas pedagógicas da Educação Infantil, especialmente da pré-escola, não podem ser reduzidas ao sinônimo de ensino nem como período preparatório para a vida e escolaridade das crianças.

Apesar da crescente produção acadêmica na área da Educação Infantil nos últimos anos, a pré-escola tem sido menos pesquisada. Em levantamento realizado nos últimos 10 anos de pesquisas apresentadas na modalidade “Trabalhos”, nas Reuniões Anuais da ANPED<sup>2</sup>, no GT07 - Educação das crianças de 0 a 6 anos, dos 161 trabalhos, foram apresentados vários temas relacionados à Educação Infantil, dentre eles, 24 com temáticas relacionadas à creche e 14 à pré-escola.

A pré-escola, nestes últimos anos, em que têm ocorrido alterações legais e, conseqüentemente, pedagógicas, não está sendo estudada em sua especificidade. Importante considerar que não há intenção de segregar ou dividir a Educação Infantil em duas, creche e pré-escola, mas reconhecê-la como etapa única, composta por diferentes idades e, portanto, com características diversas. A partir deste entendimento, torna-se indispensável o estudo do

---

<sup>2</sup> Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

que é específico de cada uma delas, o que proporcionará maior conhecimento e fortalecimento da Educação Infantil como um todo.

Conhecer em um contexto específico a identidade que a pré-escola possui diante de sua obrigatoriedade, através dos significados produzidos sobre esta e sobre a transição para a próxima etapa da educação, nas narrativas dos principais envolvidos no processo educativo, poderá trazer à pré-escola a sua especificidade. Por meio da minha pesquisa, busco compreender como os atores sociais compreendem a pré-escola em um contexto específico, mas sem a pretensão de esgotar o assunto. Outro ponto a considerar é que o objetivo da pesquisa não é de ir em busca de um contexto diferenciado e conhecido *a priori* por sua prática ou política pública, mas, sim, de um contexto semelhante a tantos outros.

A cidade pesquisada representa a maioria dos municípios brasileiros em sua quantidade de população. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo realizado em 2010, o Brasil possui 5.565 municípios e, destes, apenas 761 possuem mais de 40.000 habitantes. Municípios com média de população igual ou menor a do pesquisado representam 86% das cidades brasileiras, o que permite realizar certa aproximação com uma quantidade maior de contextos.

Tornar visível como os atores do processo educativo compreendem a pré-escola no cenário atual e poder refletir sobre a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e sobre a pré-escola e sua(s) identidade(s) são possibilidades de olhar de novo, ver de perto. Tais ações são relevantes para que se possa pensar sobre os conceitos e as concepções que ajudem a entender a pré-escola e as instituições de Educação Infantil como um espaço coletivo de múltiplas relações (ROCHA, 2011).

Poder refletir sobre o entendimento dos adultos e profissionais acerca da criança e de sua educação permite transpor sua invisibilidade nas pré-escolas, pois compreender estes significados implica reconhecer os desdobramentos no cotidiano da escola e nas práticas pedagógicas que estes reverberam. Para a realização dessa investigação, utilizei como referencial teórico as produções nacionais sobre a Pedagogia da Educação Infantil, ou de uma Pedagogia da Infância, como defendeu Eloísa Rocha (1999), ao investigar as pesquisas que tratavam da Educação Infantil de 1990 a 1996, o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias.

Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que além de

resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia [...]. (ROCHA, 1999, p. 134).

Além de utilizar este arcabouço produzido no Brasil, esse trabalho também dialoga com os referenciais internacionais, além da Sociologia da Infância. Busquei bases teóricas ancoradas na afirmação da infância e do conhecimento como construções sociais e em diferentes saberes sobre a criança, a infância e a sua educação, tendo, em sua base, a criança como ator social competente. Dessa forma, esse trabalho possui relações teóricas sustentadas no construcionismo social. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003):

[...] um pedagogo que trabalha com uma perspectiva construcionista social daria à criança a possibilidade de produzir construções alternativas antes de encontrar construções cientificamente aceitas. A criança pode então situar as construções em relação às construções científicas e fazer escolhas e construir significados. (p. 78).

Esta perspectiva compreende o conhecimento não como algo absoluto e imutável para ser transmitido, mas produzido pelas experiências que as crianças estabelecem com o mundo. A partir desta visão, o estudo foi sendo construído, não só nas suas referências para análise dos dados, mas na própria constituição e surgimento deste. O trabalho está organizado em 6 capítulos, que desvelam os significados sobre a pré-escola, através das narrativas dos atores do processo educativo: supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias.

No capítulo 2, irei trazer o referencial histórico que conta o processo de constituição da Educação Infantil/pré-escola no Brasil, suas transformações legais e repercussões sociais, políticas e pedagógicas, que foram constituindo essa etapa da Educação Básica, para melhor compreender as transformações ao longo da história recente da pré-escola, contextualizando, dessa forma, o objeto desse estudo. Nos próximos dois capítulos, os de número 3 e 4, apresentarei as tramas investigativas. Como fios que se entrelaçam e tecem um tecido, trarei o problema de pesquisa, as estratégias metodológicas, a entrada no campo, o processo de análise de dados para a organização desse trabalho, bem como informações sobre o contexto em que ocorreu a pesquisa, seus participantes e a rede de ensino.

A seguir, os próximos dois capítulos apresentam os dois eixos de análise de dados dessa pesquisa. No capítulo 5, são apresentadas as concepções e ações presentes nas

narrativas dos atores do processo educativo sobre a pré-escola. O capítulo 6 é constituído pela discussão sobre a relação das crianças com a escola, as concepções de infância e criança, de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e sobre a obrigatoriedade de frequência das crianças a partir dos 4 anos de idade. Após, concluo o trabalho, apresentando minhas considerações finais sobre as categorias analisadas e o problema de pesquisa, que abarcaram os significados tecidos sobre a pré-escola, sua transição para o Ensino Fundamental e sua identidade, diante da obrigatoriedade de frequência.

## **2 FIOS QUE TECEM A HISTÓRIA DA PRÉ-ESCOLA NO BRASIL**

### **2.1 O início de seu percurso e de sua expansão: do Império até 1970**

A educação de crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, teve seu início no final do século XIX, época de grandes transformações científicas e tecnológicas, de inovações em uma velocidade nunca antes vista e de um processo de racionalização das ciências, que atinge seu auge a partir da Revolução Industrial. Este cenário viria a mudar a vida cotidiana das pessoas, principalmente, pelo decorrente processo de industrialização e urbanização. Neste panorama, surge uma série de estratégias reguladoras da vida social, dentre elas, ideias sobre o atendimento das crianças, tanto no que se refere a um caráter educacional e pedagógico quanto de instituições com o objetivo de proteger a infância.

Com o projeto de construção de uma nação moderna no final do século XIX, foram trazidas para o Brasil ideias da Europa e dos Estados Unidos, diante da expansão das relações internacionais. Nesse contexto, estava inserido Dom Pedro II, um entusiasta da ciência e das novas tecnologias e grande responsável por muitas das inovações que o país conheceu nesse período. Em suas viagens, o imperador testemunhou muitos desses avanços e buscou implantá-los e/ou aperfeiçoá-los por aqui.

Muitas dessas ideias foram assimiladas pelas elites do país. Na área educacional, foi incorporado o jardim de infância, que foi alvo de debates em função de ser comparado às salas de asilo francesas. Tais espaços tinham como objetivo a caridade e a atenção à criança pobre, por isso, alguns julgavam que não deveria ser mantido pelo poder público, enquanto outros defendiam que havia diferença entre os dois, já que os jardins de infância possuíam características educacionais e vantagens para o desenvolvimento infantil (KUHLMANN JR., 2000a).

Paralelamente a esta iniciativa de importação do modelo de jardim de infância e/ou das salas de asilo europeu, o país convivia com o aumento do abandono de crianças, mais especificamente, de filhos de escravos. Isto ocorreu devido à Lei do Ventre Livre (1871), que garantia a liberdade a filhos de escravos nascidos no Brasil, e, logo após, à abolição da escravatura, lei datada de 13 de maio de 1888, que suscitavam preocupação e necessidade de definições de políticas para o atendimento da população infantil. Como solução para esta



problemática, foram criados asilos, internatos e creches<sup>3</sup> para cuidar das crianças em situação de pobreza.

Nesta época, os discursos, principalmente, o médico-higienista<sup>4</sup>, apontavam as famílias como culpadas pela situação de suas crianças. Entretanto, no mesmo período, começam a ocorrer iniciativas por parte do poder público de combate às altas taxas de mortalidade infantil. Dentre estas, estava a de que combater abortos e infanticídios não bastava, pois era preciso ampliar a vigilância sobre as crianças e, diante da considerada ignorância dos pais, sobretudo das mães pobres, dever-se-ia educar as famílias. Essas iniciativas eram, segundo Gondra (2010),

Descritas a partir de um conjunto de práticas que deveriam ser combatidas, as famílias pobres deveriam ser educadas ou, no limite, a criança pequena deveria ser retirada desse tipo de convívio, com vistas a se assegurar seu crescimento em ambiente sadio. (p. 202).

Porém, de acordo com as ideias difundidas e originárias dos jardins de infância da Europa, estes ambientes não se destinavam às crianças pobres, o que, da mesma forma, acontecia no Brasil. Os primeiros jardins de infância, que tinham uma proposta pedagógica inspirada em Froebel, foram criados por iniciativa privada e pública, no entanto, tinham como foco do seu atendimento classes sociais mais afortunadas.

Friedrich Froebel (1782-1852), durante a primeira metade do século XIX, fundou e difundiu os *kindergarten* (jardins de infância), nome dado em referência ao jardineiro que cuida da planta desde pequena, para que esta cresça bem. Comparando a isto, o autor compreende que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação humana. Seus jardins de infância foram criados em vários pontos da Suíça e Alemanha, com métodos de ensino que privilegiava o jogo e o brinquedo para o desenvolvimento sensorial. Além disso, inventou os dons, objetos que tinham como finalidade aperfeiçoar as habilidades infantis. Este

---

<sup>3</sup> O termo francês “creche” equivale à manjedoura, presépio; o termo italiano *asilo nido* indica um ninho que abriga; e “escola maternal” é uma proposta francesa para crianças que não são mais bebês, foi outra designação usada para se referir ao atendimento de guarda e educação fora da família para a criança pequena (OLIVEIRA, 2002).

<sup>4</sup> O pensamento médico-higienista, também chamado de sanitarista, chega ao Brasil em meados do século XIX e início do século XX. Este tinha como proposta a defesa da saúde pública, na educação e no ensino de novos hábitos. Além disso, tinha como ideia central valorizar a população como um bem, como capital, como recurso, talvez, principal da nação, preconizando normas e hábitos que colaborariam com o aprimoramento da saúde coletiva e individual.

também escreveu textos sobre a educação das crianças dirigidos às famílias, como: “Carinhos e carícias maternos”, “As famílias educadoras” e “Vivemos para as nossas crianças”.

Apesar de os jardins de infância terem seu início na Europa, é a versão norte-americana que desencadeia a expansão destes, bem como sua trajetória inicial no Brasil. Uma defesa inspirada na experiência dos Estados Unidos da América para a implantação dos jardins de infância no Brasil foi feita em 1822 por Rui Barbosa, que, em parecer apresentado na Câmara do Império, defendia a contribuição do referido espaço educativo para a construção de uma nova sociedade, baseando-se nos argumentos de aperfeiçoamento de civilidade, o que diminuiria os delitos e contribuiria, assim, para a prevenção destes. Também apresentou o benefício econômico:

[...] o conselho escolar de São Luis, a cidade da América onde talvez em mais larga escala se tem experimentado a aplicação das ideias froebilianas, afirma que a anexação dos Kindergartens às escolas comuns tem atuado como verdadeira força econômica, não só promovendo hábitos de regularidade e diligência, como poupando dois anos de trabalho à escola primária, e proporcionando, portanto, dois anos adicionais à escola intermediária. (BARBOSA, 1822 apud KUHLMANN JR., 1998, p. 118).

Em 1883, na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, a questão da Educação Pré-escolar era apresentada como a legitimação de interesses privados, embora houvesse, durante a exposição, a referência de implantação desta para atender a pobreza, poucas eram as iniciativas concretas. A preocupação era voltada ao desenvolvimento das escolas privadas e à diferenciação entre as instituições pré-escolares.

Nota-se, entre eles, a idealização do termo pedagógico, como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundida com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN JR., 1998, p. 83-84).

Já durante a Exposição Pedagógica em 1885, também ocorrida no Rio de Janeiro, os jardins foram confundidos com as salas de asilo francesas ou como início da escolarização precoce e, assim, considerados prejudiciais à família por retirarem, desde muito cedo, as crianças do convívio familiar. Neste momento, é possível perceber dois aspectos historicamente presentes na educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, o “duplo

caminho”, de ser destinada ao assistencialismo ou de ser vista como uma educação preparatória para as classes mais favorecidas.

Como vimos, a história da pré-escola no Brasil nos retorna à época do Império, quando surgem os primeiros jardins de infância, os quais cumpririam “um papel de ‘moralização’ da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social [...]” (KUHLMANN JR., 2000a, p. 475, grifo do autor). Estes primeiros jardins eram basicamente estabelecimentos privados, apenas, no período republicano, mais exatamente em 1896, é criada a primeira instituição pública: os jardins de infância anexados à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo.

Em 1922, ocorreu, no Rio de Janeiro, o 3º Congresso Americano da Criança (CAC) juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), durante a Exposição Internacional comemorativa ao Centenário da Independência. No decurso do Congresso, no que se refere às posturas de instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos de idade, houve “a articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 81).

Moncorvo Filho (1871-1944), médico dedicado à puericultura e ao higienismo, foi presidente do Departamento da Criança, criado em 1919. Ele declarou, no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à infância, que:

Não ha, de facto, despeza mais compensadora do que aquella com a qual, mitigando-se as rudezas do grande assedio de males à infância, se prepara uma raça vigorosa, intelligente e adestrada para os embates da existência. É esse, evidentemente o alicerce sobre o qual deve assentar a grandeza da pátria que tanto amamos. (MONCORVO FILHO, 1922, p. 123 apud RIZZINI, 1997, p. 94).

O final do século XIX e o início do século XX demarcaram um período em que a infância e a educação integraram os discursos sobre a edificação de uma sociedade moderna. Moysés Kuhlmann Jr. (2002), ao analisar os trabalhos inscritos no 3º CAC, verifica três tipos de referências:

[...] uma trata da infância e da educação na produção da nação moderna, com referências aos países em que se espelhar, ao povo brasileiro, à conjunção das políticas sanitárias e educacionais; outra caracteriza a pedagogia como conhecimento especializado, que se nutre da contribuição das diferentes

ciências que tomam a infância como objeto de estudo, para formar os profissionais e orientar as famílias na educação das crianças; finalmente, a educação é vista como meio ordenador da nação, pela subdivisão social da infância e pela educação moral. (p. 466, grifos nossos).

Pedagogicamente, outra inspiração que influenciou na constituição da Educação Pré-escolar no Brasil<sup>5</sup> e no mundo foi a italiana Maria Montessori (1870-1952). Médica neuropsiquiátrica, Montessori, durante a primeira metade do século XX, baseada em sua experiência com crianças com necessidades especiais, estabelece um método de trabalho com crianças da periferia de Roma e traz para a educação das crianças pequenas a necessidade de colaboração científica entre médicos, neurologistas, psicólogos e pedagogos.

O início da República brasileira traz consigo a transição de uma sociedade basicamente rural para a urbana. Com a industrialização, efetiva-se uma nova estrutura: o local de moradia é separado do local de trabalho. Nesta expansão, a mão de obra masculina ainda encontra-se vinculada à lavoura, e as fábricas passam a admitir maior número de mulheres, o que as levou a encontrarem soluções emergenciais, para que seus filhos ficassem assistidos durante a jornada de trabalho, como “criadeiras” (OLIVEIRA, 2002).

Mesmo com a chegada dos imigrantes, as mulheres continuaram a trabalhar nas fábricas e começaram a organizar e procurar sindicatos para lutarem por seus direitos e pelas condições de trabalho. Dentre estas reivindicações, mais fortes nos anos 20 e início dos anos 30, estava a luta pela existência de locais de guarda e atendimento das crianças durante a jornada de trabalho das mães operárias.

Neste momento, a política educacional que surgia se encontrava de acordo com os interesses da burguesia industrial, mas também estava influenciada pela vontade da pequena burguesia e da classe trabalhadora de ascender socialmente. Entre os anos 20 e 30 até a década de 1970, é vivido um processo lento de expansão das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, parte destas ligada aos sistemas educacionais para crianças de 4 a 6 anos de idade e outra vinculada aos órgãos de saúde e assistência, para bebês e crianças mais velhas.

Em 1932, foi escrito o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, tal documento demarca uma proposta educacional para construir uma República brasileira que irá prever o desenvolvimento das instituições de educação e assistência para as crianças e outros pontos, dentre eles:

---

<sup>5</sup> Muitas dessas ideias e diferentes experiências educativas foram trazidas por imigrantes para o Brasil.

[...] a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais propostas seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada. (OLIVEIRA, 2002, p. 98).

Neste período de renovação do pensamento educacional, a Educação Pré-escolar é instituída como a base do sistema escolar. Houve várias iniciativas de atendimento diferenciado, como a criação dos parques infantis, por Mário de Andrade, na época, diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo. Estes tinham em sua proposta receber crianças de 3 ou 4 a 6 anos de idade e de 7 a 12, estas últimas fora do horário escolar, em um mesmo espaço, e tinham como ideal a valorização por uma nova nacionalidade, com elementos do folclore, produção cultural e artística, bem como brincadeiras e jogos infantis. Porém, a partir da década de 40, sua expansão foi diminuída.

Ana Lúcia G. de Faria (1994), em sua tese intitulada: “Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)”, explica que os parques infantis, criados por Mário de Andrade, podem ser considerados como a origem da rede de Educação Infantil paulistana. Tal iniciativa foi a primeira experiência brasileira pública municipal de educação, embora não escolar, para crianças de famílias operárias, as quais tiveram a oportunidade de produzir cultura, de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza e de se movimentarem em grandes espaços.

Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999, p. 61).

Nesse sentido, podem-se conceber os parques infantis como espaços coletivos de cuidado e educação, que tinham como maior objetivo garantir às crianças o direito à infância, não pautando suas ações na transformação precoce destas em alunos. Tampouco, visando prepará-las para serem futuros adultos, como, geralmente, tem-se presenciado no modelo escolar.

A creche, outra instituição pré-escolar, neste período, era compreendida como um paliativo na visão dos higienistas, pois não resolveria as condições de vida da população

pobre, que, normalmente, habitava ambientes insalubres. Dessa forma, preocupavam-se com a preservação e reprodução da mão de obra, tanto dos adultos quanto das crianças enquanto futuras trabalhadoras. Apesar de, na década de 30, já terem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas para o que denominavam proteção à infância, foi na década de 40 que iniciaram algumas ações governamentais na área da saúde, visto que as concepções higienistas, filantrópicas e puericultura dominavam a educação das crianças pequenas.

Entendida como um “mal necessário” (OLIVEIRA, 2002), as creches eram organizadas como instrumentos de saúde e, de forma paralela, as classes pré-primárias eram instituídas junto a grupos escolares. Assim, de forma separada, inicia-se o atendimento às crianças em creches, escolas maternais, parques infantis, jardins de infância<sup>6</sup> e classes pré-primárias. Com o crescimento do trabalho feminino nos setores médios da sociedade, a partir da década de 60, ampliou-se o reconhecimento de que as instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos de idade seriam capazes de dar uma boa educação. Isto promoveu uma recharacterização destes espaços, os quais passaram a ser vistos como apropriados para todas as classes sociais.

Como resultado do percurso acima descrito, na legislação educacional brasileira, a Educação Pré-escolar só vai aparecer na Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024 de 1961, em seus artigos 23 e 24, a qual orienta que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternais ou jardins de infância, com o objetivo de estimular as empresas a manterem estas instituições para os filhos dos trabalhadores, como coloca a Lei:

Art.23- A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art.24- As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Esta referência nos mostra o quão lento foi o processo de aproximação das instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos de idade com o sistema educacional, estando subordinadas a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde. Com o aumento da população infantil e o número ainda parco de instituições que atendessem às crianças de 4 a 6

---

<sup>6</sup> Jardins de infância, inspirados em Froebel e localizados em Praças Públicas, são criados em Porto Alegre, na década de 1940. Estes tiveram diferentes contornos e atendiam crianças de 4 a 6 anos de idade.

anos de idade, em 1967, o Departamento Nacional da Criança (DNCr)<sup>7</sup> vinculado ao Ministério da Saúde publica um Plano de Assistência à Pré-escolares para crianças a partir de 2 anos. Este Plano vai trazer a ideia de criação de escolas maternais e jardins de infância em longo prazo, entendendo estes ambientes como:

[...] instituições auxiliares da família na educação de pré-escolares. Promovendo o seu desenvolvimento integral harmonioso, através de experiência da vida que lhes permita a formação de hábitos sadios, estimulando a sua capacidade de adaptação gradativa ao meio social. (KUHLMANN JR., 2000a, p. 488).

O plano ocorre de forma bem menos audaciosa, tendo, na verdade, a intenção de criar o Programa Centro de Recreação do UNICEF, no qual foram indicadas igrejas de diferentes denominações para implantarem estes centros de maneira emergencial. “A elaboração do plano segue as prescrições do UNICEF e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais.” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 10).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promove, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, trazendo a ideia de simplificar as exigências básicas para instituições educacionais e implantar modelo de baixo custo, ancorado nas ideias de desenvolvimento da comunidade. Isto provavelmente influenciou na elaboração do Plano do DNCr de 1967, anteriormente mencionado.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692 implanta o 1º grau, com oito anos de duração, o que traz para a educação das crianças pequenas consequências, pois, com esta ampliação, resta a elas o que dispõe o artigo 19, inciso 1: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância e instituições equivalentes.” (BRASIL, 1971).

Diante da ausência de políticas públicas, a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos de idade é vista como uma tendência elitista diante da ausência de investimentos do Estado. Além disso, é renovada a ideia de que as crianças pobres não necessitariam de instituições com atendimento de qualidade, o que reproduz as desigualdades sociais e culturais. Ademais, surge a concepção de que a pré-escola traria melhor desempenho na

---

<sup>7</sup> Departamento criado em 1940 com o objetivo de estabelecer normas para o funcionamento das instituições infantis.

escola de 1º grau, não por sua proposta de desenvolvimento integral das crianças, mas por compensar as carências culturais e físicas das crianças pobres. “Transfere-se para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária [...]” (KUHLMANN JR., 2000a, p. 490).

Somente um século depois de seu nascimento, a educação para crianças de 0 a 6 anos de idade sofre o seu processo de expansão. Em 1974, foi criado pelo MEC o Serviço de Educação Pré-escolar (SEPRE) e ampliado o número de instituições de baixo custo para aumentar o atendimento à criança pobre. A Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977 cria o Projeto Casulo, ampliando o número de instituições por meio da diminuição dos valores repassados para as creches ligadas a entidades sociais.

O Ministério da Educação, durante o governo militar, propõe Planos de Educação e Cultura para os períodos de 1975-1979 e 1980-1989, que sustentem a necessidade de maior número de classes de pré-escola, pois, além dessa ser encarada como uma solução para os problemas com a pobreza, também resolveria as altas taxas de reprovação no 1º grau. As propostas durante o regime militar eram de barateamento no atendimento às crianças, então, foram criadas salas anexas às escolas primárias e em instituições com pouco investimento: “instituições que deixassem de lado critérios ‘sofisticados’ dos países desenvolvidos, ‘distantes da realidade brasileira’.” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 10, grifos do autor).

## **2.2 A Educação pré-escolar como educação compensatória**

No período em que ocorre a inclusão dos jardins de infância aos sistemas escolares, principalmente, após definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692 aprovada em 1971, a ênfase dada para a pré-escola passa a ser de um trabalho sistematizado e os jardins de infância começam a ser compreendidos como escolas. Assim, se inicialmente a expansão da pré-escola enfatiza a superação da pobreza, nesse momento, o ideário de compensar carências de ordem orgânica se amplia também para a compensação de carências culturais, garantindo a diminuição do fracasso escolar no Ensino Primário, na época, única etapa obrigatória.

Na década de 70, teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de ‘privação cultural’ e eram invocadas para explicar o fracasso escolar delas.



Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. (OLIVEIRA, 2002, p. 109, grifo do autor).

Este entendimento influenciou nas políticas para a educação das crianças com idade pré-escolar, que tinham a ideia de uma educação que procurava compensar as condições sociais e culturais de crianças advindas de classes populares. Então, as propostas para creches e pré-escolas que atendiam esta população tinham como objetivos a estimulação precoce e o preparo para a alfabetização, o que revela uma visão assistencialista e compensatória da educação.

Durante os governos militares, havia duas forças paralelas que correspondiam aos programas federais de convênio com entidades privadas de finalidade assistencial para atendimento à pré-escola e de defesa de creches nos municípios e de pré-escolas com função educativa. Nesse contexto, vários discursos traziam as instituições como instrumentos de preparação para a escola obrigatória, pois o interesse pela pré-escola ultrapassou a classe média, chegando a um número maior de famílias de baixa renda, o que deu para a Educação Pré-escolar novas formas.

No que diz respeito às crianças de 0 a 6 anos, o Estado começava a manifestar sua preocupação com o caráter educativo das ações a elas dirigidas: discursos ufanistas eram proferidos em defesa da pré-escola, como se ela pudesse salvar a escola de primeiro grau e resolver seus problemas de repetência e evasão. A pré-escola era proposta como uma espécie de vacina contra o fracasso escolar! (KRAMER, 1992, p. 122).

No início dos anos 70, Maria Helena Souza Patto publica seu trabalho no livro intitulado: “Privação Cultural e Educação Pré-Primária”. Nele, a autora defende a educação compensatória como um plano para a resolução do fracasso educacional no país, evitando e superando precocemente as “deficiências” (PATTO, 1973) no desenvolvimento das crianças. A obra inicia com um prefácio escrito por Samuel Pfromm Netto, em que fala da importância desta para o contexto educacional.

O autor destaca que as contribuições teóricas como as do modelo “estímulo-resposta do comportamento” e as ideias de Piaget, Bruner e outros, bem como as preocupações e os estudos de outros pesquisadores com crianças de “lares que não oferecem condições psicossociais adequadas para seu desenvolvimento” (NETTO, 1973 apud PATTO, 1973, p. 9)

produziram duas importantes linhas de pesquisa e ação: a psicologia da privação cultural e o planejamento de programas de ensino compensatório ao nível da pré-escola. Lamenta-se sobre a pouca atenção dada nos meios educacionais brasileiros à educação compensatória e suas raras aparições em publicações pedagógicas e psicológicas, mas defende-se a sua importância para a consolidação de um grande país ao combater a privação cultural. Pfromm Netto finaliza seu pensamento, dizendo:

Oxalá esta obra concorra para despertar a mais viva atenção pelo ensino pré-primário brasileiro, meio por excelência de intervenção social precoce no campo da privação cultural. Oxalá não somente nossos educadores e psicólogos, mas também os pais, organizações de serviços, os dirigentes, o grande público, se convençam de que devemos lançar mão, rapidamente, de múltiplos recursos para eliminar o espectro da privação cultural e engrossar o exército daqueles que, plenamente desenvolvidos, poderão contribuir muito mais significativamente para a construção do Brasil grande e forte. (NETTO, 1973 apud PATTO, 1973, p. 10).

Patto (1973) traz, nas primeiras páginas, a importância da Educação Pré-escolar para que haja mudanças no sistema educacional brasileiro e argumenta sobre a relevância de tais modificações para a economia do país:

Nossa tese, no presente trabalho, é aquela segundo a qual além da ainda premente necessidade de expansão, o ensino primário deve passar por uma total reformulação de conteúdo e métodos; mais do que isso, é preciso que se reconheça e se dê o devido valor ao *papel do ensino pré-primário*. Enquanto tais mudanças não ocorrerem, o país continuará a gastar absurdamente em educação. (p. 19, grifo do autor).

A autora apresenta os principais programas de educação compensatória existentes, os de origens preventivas e outros remediativas, porém defende as ações preventivas, ressaltando que as outras não estão tendo resultados positivos pela fase do desenvolvimento que atinge as crianças, sendo menos recomendável. Portanto, os programas preventivos:

[...] tem por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza as consequências negativas que costuma produzir. Neste sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um 'antídoto' às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva. A partir desta ideia, desenvolveram-se inúmeras experiências de ensino, nas quais as crianças são submetidas a um ambiente enriquecido do ponto de vista da estimulação, principalmente dos três aos seis anos de idade, quando se estabeleceriam as estruturas cognitivas básicas. (PATTO, 1973, p. 62, grifo do autor).

Após, a autora enuncia a existência de vários programas de educação compensatória que vêm sendo desenvolvidos em pré-escolas nos Estados Unidos, dos quais irá escolher quatro para apresentar ao leitor. O primeiro e principal deles, o projeto Head Start, é eleito pela proporção que atingiu e pelos objetivos audaciosos, e os demais por serem desenvolvidos por equipes especializadas em psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem em grandes centros de estudos de universidades, como o projeto Peabody de treinamento nos primeiros anos de vida, o programa academicamente orientado e desenvolvido na Universidade de Illinois e o projeto do instituto de estudos de desenvolvimento da Universidade de Nova York.

Como dito pela própria autora, o projeto com maior relevância foi o Head Start, que foi subvencionado pelo governo norte-americano a partir de 1965 (Office of Economic Opportunity). Patto apresenta uma síntese deste, além de trazer seus objetivos e sua forma de funcionamento. De acordo com ela, o referido projeto tem por objetivo ajudar as crianças a desenvolverem o vocabulário e a fluência verbal, a terem maior familiaridade com a rotina escolar, espontaneidade, confiança, bom relacionamento com os professores, motivação para aprender e desenvolver uma visão mais ampla do mundo. Este programa também propõe passeios e visitas com a intenção de que as crianças tenham experiências enriquecedoras.

Ainda acrescenta que, nas salas de aula, as rotinas necessitariam dar maior ênfase a atividades verbais, como: nomear, descrever objetos, contar e ouvir histórias, bem como proporcionar grande quantidade de interações verbais com os adultos. Além disso, o projeto envolve ainda mais quatro setores: o da psicologia, que atua no diagnóstico de problemas de aprendizagem e de comportamento; o da nutrição, que fornece duas refeições por dia, além de orientar os pais sobre como alimentar os filhos; o da saúde, que dispõe de recursos médicos mais acessíveis e adequados à população atendida; e o do serviço social, que identifica as necessidades materiais da população, como roupas, brinquedos, alimentos, materiais escolares, etc. Ademais, o programa pressupunha contato frequente com os pais para orientá-los nas práticas de criação de seus filhos, informando-os sobre os fatores e as situações que impedem as crianças de se desenvolverem melhor. (PATTO, 1973).

Sônia Kramer, em sua dissertação de mestrado, nos anos de 1979/1980, que se tornou livro, sob o título: “A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce” (1992), aponta o conceito de educação compensatória como estratégia de combate àquilo que foi denominado

como privação cultural. A privação cultural teve sua origem no pensamento de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), sendo, mais tarde, expandido por Montessori (1870-1952) e MacMillan (1860-1931), com propostas que visavam ao desenvolvimento, em favelas, de pré-escolas como forma de superação da pobreza e negligência familiar.

No texto, Kramer (1992) apresenta os fatores que levaram os Estados Unidos a implantar o Head Start, já que este é o principal e o de maior abrangência dos programas de educação compensatória norte-americanos diante de uma série histórica de fatores apresentados, que leva à culminância da construção desse projeto, o qual teve seu início na década de 60. O Head Start tinha por objetivo que as crianças consideradas “privadas” culturalmente, provenientes de classes populares, teriam grande desvantagem pela falta de estimulação e linguagem empobrecida de seus pais, o que, ao chegar à escola elementar, levá-las-iam ao fracasso escolar, por estas não terem vivido diferentes experiências antes de sua escolarização.

Uma série de pesquisas foi realizada, e os resultados dos testes de inteligência aplicados indicavam que as crianças que frequentaram os jardins de infância ou creches obtinham melhores resultados em detrimento das que não haviam tido tal experiência. A partir de então, a defesa pela Educação Pré-escolar para as crianças “privadas” culturalmente se intensifica. Após, a autora expõe os pressupostos teóricos existentes nos programas de educação compensatória, como: as carências culturais (desvantagem sociocultural); o determinismo biológico ou sociológico (culpabilização do meio social, pedagogia para corrigir a desigualdade social); a linguagem (déficits verbais dificultam a adaptação à escola e a assimilação dos conteúdos). Logo, realiza as críticas a estes pressupostos, trazendo:

1. a falácia da nova tese das aptidões: erro teórico pela separação dos fatores do meio e os fatores hereditários, além do significado político que não trata da igualdade de condições e da psychologização crescente do processo pedagógico, ficando escondida, sob a tese das aptidões naturais, a divisão social do trabalho e a relação com o saber determinada pela posição no processo de produção;
2. o modelo da diferença cultural e a variabilidade linguística: diferenças culturais não são deficiências, não existindo uma só linguagem ou cultura padrão;
3. a escola na sociedade de classes: escola entendida pelos programas como neutra ou apolítica, mas, na verdade, sendo ela autoritária, desempenha uma função

social de reprodutora da estrutura social, dividindo a sociedade em classes e, assim, os seus alunos; e

4. críticas às críticas: o risco dos radicalismos e as críticas radicais dirigidas à abordagem da privação cultural impossibilitam qualquer renovação, pois acabam reforçando os argumentos de seus defensores e que, diante da realidade brasileira, a possibilidade destes programas e abordagem ser premente é forte. Diante deste quadro e dos argumentos apresentados, o trabalho com crianças na pré-escola não deveria ser de caráter compensatório.

Depois de apresentar suas críticas aos pressupostos da educação compensatória, Kramer (1992) defende então que o trabalho pedagógico na Educação Pré-escolar deveria ser a partir do que as crianças conhecem e dominam, e não de conteúdos e habilidades que lhes são tidos ausentes. Em outras palavras, a referida educação deveria ocorrer por meio do que a criança é, e não do que ela não é, tampouco pelo que lhe falta segundo as nossas convenções. Ainda, traz a realidade brasileira em suas conclusões sobre a abordagem da privação cultural e dos programas de educação compensatória, apontando como a Educação Pré-escolar é vista pelas políticas públicas nacionais:

*A nível do discurso oficial, a educação pré-escolar é sugerida como alternativa que irá solucionar os problemas sócias bem como os da escola de 1º grau. As diretrizes políticas da educação pré-escolar têm, nitidamente, o caráter de educação compensatória. (KRAMER, 1992, p. 110, grifos do autor).*

Dessa forma, através de estudos, como o de Sônia Kramer relatado acima, começa-se a questionar a atribuição do fracasso às crianças e suas famílias, sem problematizar os objetivos e prerequisites definidos pela escola e a situação da sociedade brasileira. Então, no decorrer da década de 80, foram feitos muitos questionamentos por técnicos e professores sobre os programas de educação compensatória e a abordagem da privação cultural na pré-escola.

Então, na década de 80, Magda Soares (1986) questiona, em seu livro “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, a aquisição do capital cultural e a deficiência linguística das crianças das classes populares, apontadas como grandes fatores de fracasso escolar dessas crianças. A autora evidencia que, na escola, somente são considerados a cultura e o dialeto padrão, originários das camadas privilegiadas, sendo encarados como norma, em detrimento às diferenças culturais, sociais e econômicas das camadas populares, que, a partir da

democratização do acesso à escola, passaram a frequentá-la – no entanto, esta não reconfigurou sua forma de ensinar. Começou-se a evidenciar que as crianças das classes populares não eram beneficiadas com estes programas, mas sim prejudicadas, tornando-se foco de discriminação e marginalização precoce.

### **2.3 A afirmação dos direitos das crianças: a educação de 0 a 6 anos como dever do Estado**

Entre o fim da década de 70 e o início dos anos 80, ideias socialistas e feministas passaram a defender o atendimento à criança, como direito das mães ao trabalho.

As instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como o meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. (KUHLMANN JR., 2000b, p. 11).

As reivindicações de setores, como sindicatos, associações de bairros, associações de mulheres; e, em 1979, a organização do Movimento de Luta por Creches; assim como a eleição de candidatos de oposição em governos de estados e municípios geram uma expansão mais intensa de instituições do que era a intenção do governo durante o regime militar. Ainda nesse contexto, a ampliação do trabalho feminino na classe média da população, a temática da contracultura e a crítica à família e aos valores tradicionais levam estudantes e professores da área de educação a abrirem pré-escolas particulares com propostas alternativas.

A expressão Educação Pré-escolar ganha maior relevância no período da década de 80, ao significar atendimento anterior à escolarização obrigatória, o que incluía a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. O Ministério da Educação passa a falar em Educação Pré-escolar de 0 a 6 anos de idade, mesmo que, nesta época, as creches estivessem vinculadas aos Ministérios da Saúde e da Previdência. Essa situação denota o embate presente, realizado pelo Movimento de Luta por Creches, que propõe, entre as suas principais reivindicações, a defesa do caráter educacional das creches. Isto traz à tona o debate entre educação e assistência, já presente na história das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. Vistas de forma polarizada, a educação seria compreendida como pedagógica, o que significava algo positivo, já a assistência como algo negativo e contrário à compreensão do pedagógico.

A partir deste entendimento, propõe-se que as instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam passar de um direito familiar ou da mãe para serem compreendidas como um direito da criança – como se esses dois direitos não fossem coexistentes e as instituições educacionais fossem como um direito material e não uma construção social e histórica. (KUHLMANN JR., 2000b). A discussão sobre a educação de crianças pequenas e seu papel tem fortes argumentos para compreender a orientação assistencialista como não pedagógica, tanto em aspectos administrativos como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social, quanto políticos, com a redução de investimentos. Com isso, determinados serviços de assistência, como alimentação e higiene, pareciam representar ameaça ao caráter educacional das instituições, o que ocorre até os dias de hoje.

Nesse contexto, inicia-se a trajetória de lutas para propor uma função pedagógica às creches e pré-escolas. Junto a esta definição da necessidade de estabelecer um caráter pedagógico para a idade de 0 a 6 anos, lutas por democratização da escola pública e movimentos feministas e sociais de luta por creches conquistaram, na Constituição de 1988, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, a serem cumpridos pelos sistemas de ensino.

Na década de 1990, a maioria das produções sobre a educação para crianças de 0 a 6 anos irá tratar da indissociação entre o cuidado e a educação. Isto traz à tona o debate entre as concepções higienistas, sobre a importância do jogo e da brincadeira e da criança como centro de seu desenvolvimento, este último sendo entendido como uma ação inata da criança .

Desde Froebel, que se inspirou em idéias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições, no interior da instituição de Educação Infantil. Aqui a experiência da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se ‘descola’ das raízes históricas culturais e sociais em que acontece. (KUHLMANN JR., 2000b, p. 15, grifo do autor).

Nas décadas de 1980 e 1990, ocorrem grandes debates a respeito da importância de reverter os altos índices de reprovação na 1ª série do 1º grau, principalmente, na esfera das políticas públicas que sofrem influências de Organizações Multilaterais, como UNICEF, UNESCO e, mais especificamente, a partir da década de 90, do Fundo Monetário

Internacional (FMI), através do Banco Mundial. Ainda nesse período, ocorre o crescimento de instituições de educação de 0 a 6 anos e de matrículas, principalmente na pré-escola, compreendida como o ano anterior à entrada no ensino obrigatório.

Essa ampliação de atendimento é acompanhada pelas definições e normatizações legais e práticas, bem como através de pesquisas e produções da própria área, que resultam na Constituição de 1988 e mesmo que creches e pré-escolas, por determinação constitucional, tenham passado a compor os sistemas educacionais, tal determinação só se torna efetiva em seu estatuto legal em 1996, com a LDB n. 9.394 de 1996.

Os anos 90 iniciam potentes depois da Constituição de 1988 que, além de reconhecer as creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito das crianças, também passa a encará-las como sujeitos de direito, diferentemente de antes, em que eram vistas como objeto de tutela. Nesta direção, é promulgado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, que é influenciado pelo cenário internacional, através da Declaração dos Direitos das Crianças promulgada pela Convenção das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

Nessa mesma época, a produção acadêmica, principalmente através dos programas de pós-graduação, também, volta-se para o pensar sobre os modelos de educação de 0 a 6 anos de idade existentes e o refletir acerca da Educação Pré-escolar, da qualidade do atendimento realizado e de propostas para as instituições de educação. Nesse contexto, são realizados levantamento histórico e reflexões acerca da situação da Educação Infantil, por Maria Malta Campos e Lenira Haddad, em 1992. As autoras escrevem um artigo alusivo aos 20 anos dos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, sob o título: “Educação Infantil: crescendo e aparecendo”, em que fazem uma análise dos artigos publicados nesses 20 anos sobre a Educação Infantil, percebendo que, na década de 70, início da publicação dos Cadernos, os trabalhos tinham como foco a criança em idade pré-escolar e não a creche ou a pré-escola.

Campos e Haddad apresentam artigos publicados naquele tempo, os quais traziam pesquisas sobre intervenção precoce diante da defasagem cultural da população infantil com relação às condições de ingresso ao 1º grau. Em seus estudos, constataram que a pré-escola era vista como local para compensar o déficit do meio sociocultural e a creche só poderia ser considerada como não nociva ao desenvolvimento infantil na medida em que promovesse interação entre a criança e um adulto substituto, que compensasse a ausência da mãe.



Como vimos anteriormente, no final da década de 70, encontravam-se críticas à concepção de privação cultural e educação compensatória. Além disso, os impactos envolvendo os grupos de pesquisa em movimentos sociais, durante o período de transição democrática, e as produções críticas que se organizaram sobre as teorias da privação cultural e privação materna marcaram a passagem da década e a produção divulgada.

Assim, houve uma mudança com relação a temas sobre marginalidade cultural com pré-escolares, desnutrição, pobreza e desenvolvimento mental, ultrapassando a fase de denúncia. Se, por um lado, com o engajamento de intelectuais da área, a divulgação das teorias de reprodução no campo educacional suscitou uma reação que recuperava para a escola básica um papel importante na democratização da sociedade e que teve por efeito o enfraquecimento da intervenção precoce; por outro, a Educação Infantil perdeu seu potencial educacional válido e só recebeu algum reconhecimento assistencial de combate à pobreza.

As autoras revelam que, nos anos 80, muitos textos ainda mantiveram interlocuções com essa posição, ao mesmo tempo em que a análise crítica da teoria da privação cultural acabou por reforçar a tendência que se opõe à expansão da pré-escola. Entretanto, vários artigos tentam retornar à discussão com a intenção de não esquecer a criança junto com a proposta pedagógica, sendo um dos mais expoentes o escrito por Ana Maria Poppovic, intitulado: “Em defesa da Pré-escola”, publicado em 1984, após a sua morte.

Outra vertente presente nesse período trata a respeito da temática com origens nos movimentos sociais e feministas, que define a educação da criança pequena em creches e pré-escolas enquanto um direito da mãe e da criança. A partir desse momento, percebe-se que a presença dos movimentos sociais chega forte na produção acadêmica sobre educação e as teorias psicológicas passam por um afastamento:

Como não poderia deixar de ser, o teor dos trabalhos que começam a ser publicados sofre uma mudança significativa, refletindo as demandas sociais e políticas que incidem sobre os pesquisadores da área. Diagnósticos institucionais, levantamentos de dados estatísticos, avaliações de programas, análises de legislações, relatos de experiências tomam lugar das pesquisas experimentais e da investigação básica. É a partir desse novo conjunto de informações que as teorias serão revistas, as posições reavaliadas e as concepções anteriores criticadas. (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 16).

Assim, nessa época, os trabalhos não só criticam a teoria da privação cultural, mas as propostas de programas que tinham como intenção a luta contra a pobreza, as quais se

expandem nos anos de crise econômica, porém esses programas tentam aumentar o número de vagas nas instituições educativas, com baixo custo. Já no período seguinte, que data o final dos anos 80 e início dos anos 90, os trabalhos divulgados possuem duas características: a análise das políticas públicas e o uso de dados históricos sobre esse atendimento no país, trazendo mais elementos para a crítica das concepções vigentes sobre a Educação Infantil. Isso indica o final das análises dos trabalhos publicados nos Cadernos de Pesquisa e, encerrar a trajetória histórica, as autoras questionam:

Entretanto, não há como negar a sensação de que algo se perdeu nesse trajeto. Não teria aquela preocupação inicial com o desenvolvimento infantil, que prometia projetos educativos cientificamente elaborados, sido esquecida ao longo dos anos? No afã de combater propostas assistencialistas, ancoradas em concepções preconceituosas a respeito das crianças e das famílias das camadas populares, na luta pela defesa de seus direitos de cidadania, não teria sido perdido aquele propósito inicial de enfrentar a questão mais específica da qualidade de educação disponível para as crianças pequenas? (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 18).

Ao finalizarem seu artigo, as escritoras expõem que, na produção analisada, o conhecimento de práticas modernas de cuidado e educação da criança pequena ficou em segundo plano, bem como as questões relativas aos currículos, à formação de educadores, à organização interna das instituições e às questões que estão diretamente ligadas às experiências vividas pelas crianças em creches e pré-escolas. Por outro lado, houve um ganho, pois foi possível compreender os contextos históricos e políticos que forjaram as políticas sociais para a infância dos anos 70 até meados de 1990.

Como demonstrado no artigo de Campos e Haddad (1992), é iniciada uma nova vertente na discussão sobre a Educação Infantil, o que reflete no começo do debate para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), impulsionando vários setores a defender um novo modelo de Educação Infantil. A coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação desenvolveu, no início da década de 90, por meio de encontros, pesquisas e publicações, que tiveram importante papel para a articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população de 0 a 6 anos de idade a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas. (OLIVEIRA, 2002).

Dentre as publicações, merecem destaque: “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995) e outras

publicações<sup>8</sup> igualmente importantes para as políticas e a área de Educação Infantil. Este cenário composto a partir da Constituição de 1988 levou à aprovação da Lei n. 9.394/1996 – LDB. Esta estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, determina a desvinculação das creches dos órgãos assistenciais, realiza a diferenciação de creches e pré-escolas pela idade das crianças, além de colocar as duas na posição de integralidade da Educação Básica brasileira.

#### **2.4 A Educação Infantil no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)**

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 1996, a Educação Infantil passa a ser considerada etapa da Educação Básica, compreendida como creche aquela que atende crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola a que acolhe crianças de 4 a 6 anos de idade. Depois desse marco legal, várias foram as ações decorrentes, como as questões relativas à formação dos professores, às propostas pedagógicas e à ampliação de financiamentos e vagas.

Por meio dessa Lei, a educação que, até o momento, era entendida como pré-escolar antecedia ao ingresso na escola obrigatória aos 7 anos de idade e se dividia entre instituições vinculadas à assistência social e à área educacional. Na sua forma administrativa e na sua concepção (creches e pré-escolas), passam a ser vinculadas administrativamente à área educacional. Desde então, as duas instituições carregam a concepção pedagógica, além de serem compreendidas como uma etapa única, a Educação Infantil, e parte da Educação Básica.

Isto leva a necessária passagem da responsabilidade por toda a Educação Infantil para as Secretarias de Educação, as quais optam por uma divisão etária para firmar que a única diferença existente entre creche e pré-escola é a idade e não a divisão do trabalho realizado e do público atendido. Também, é revelada a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar a família, buscando o desenvolvimento integral das crianças.

---

<sup>8</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.  
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

Neste momento, são evidenciados a discussão e os debates realizados por pesquisadores de superar a oposição que, por razões históricas, existia entre as duas instituições. Nesse sentido, é realizada a busca por construção de propostas pedagógicas, que devem levar em conta a especificidade da ação educativa para este nível de ensino: integralizar o cuidado e a educação.

Kuhlmann Jr. (1998) aponta que, desde 1990, o campo da Educação Infantil vem aprofundando seus estudos e defendendo uma compreensão histórica de que as creches e as pré-escolas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais. Assim, isso torna inválida a ideia de que estas precisam deixar de ser assistenciais para se transformarem em educacionais. Portanto, não pode haver uma ideologia sobre a outra, ou seja, que as questões orgânicas são tão importantes quanto as questões “tidas” como pedagógicas, pois as duas constituem o ser humano e são educacionais – não há como separar o corpo da mente.

Diante disso, é preciso refletir sobre a definição da especificidade da Educação Infantil, porém não esquecendo pensá-la como etapa anterior ao Ensino Fundamental. Então, não podemos esquecer-nos de transmitir às crianças conhecimentos sobre o mundo, nem de nos preocupar com a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, especialmente para as crianças mais velhas. Logo, estas estarão na escola e se interessarão por aprender a ler, escrever e contar. Entretanto, para isso, não é preciso replicar o modelo do Ensino Fundamental, mas sim encontrar uma forma própria de ser, pois “[...] o modelo da escola primária é inadequado para esta faixa etária – em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que frequentam a própria escola primária [...]” (KUHLMANN JR., 1998, p. 207).

Diante da inclusão de creches e pré-escolas na Educação Básica Nacional e das novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e linguagem na produção acadêmica, as propostas pedagógicas passam por modificações. Neste contexto, o Ministério da Educação formula o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado no ano de 1998, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, em 1999. Antes da publicação do referido Referencial, que, na época, foi encarado como parte das discussões e dos debates realizados, foi enviada pelo MEC uma versão preliminar a 700 pareceristas, entre eles: profissionais da Educação Infantil, administradores e pesquisadores, destes somente 230 foram respondidos.

Ademais, foram realizadas algumas reivindicações, dentre elas, Ana Beatriz Cerisara em 1999 a 1ª edição de seu artigo “A produção Acadêmica na área da Educação Infantil com

base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações”, revela-nos que uma das ideias mais importantes e comuns entre os pareceristas foi a de que o Referencial estava:

[...] trazendo para a área a forma de trabalho do Ensino Fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado pela Educação Infantil, de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino. (2007,p. 28).

Além disso, houve outras solicitações de mudanças referentes à forma, à linguagem utilizada, às confusões teóricas, mas principalmente ao risco de escolarização, já que foi apontado que a referência do documento é o aluno e não a criança. Também, foi solicitado um maior tempo para debates e participação da sociedade antes de sua publicação.

Em outubro de 1998, é publicado o Referencial, merecendo destaque o fato de este ter sido realizado antes mesmo da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais possuíam funções mandatória e obrigatória a serem seguidas pelo Conselho Nacional de Educação. Isto pareceu ser feito com certa ligeireza, fazendo com que algumas reivindicações dos pareceristas não fossem acatadas, conforme explicita Cerisara (2002), anos depois da publicação do Referencial e de seu primeiro texto sobre o tema, em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade: “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas”.

Neste, a autora apresenta algumas modificações que foram levadas em consideração, principalmente no capítulo introdutório, em que traz conceitos importantes para a área. Salienta que os outros dois volumes denominados “âmbitos de experiência” – “Formação pessoal e social”, que contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças; e “Conhecimento do mundo”, que possui seis subeixos (música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática) – apresentam uma concepção que já estava presente na versão preliminar e que foi reivindicada sua modificação:

Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de

0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. (CERISARA, 2002, p. 337).

Apesar da existência do Referencial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 7 de abril de 1999) irão trazer a ênfase do(a) cuidado/educação para as propostas e práticas na Educação Infantil. Além disso, irá, em seu artigo 3º, definir princípios para a construção das propostas:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999).

Durante alguns anos, a Educação Infantil passa por um período de afirmação de identidade, em que são produzidos diversos documentos legais para apoiar sua prática, implantação e qualificação de atendimento. Apenas no ano de 2005, irá ocorrer uma transformação legal com consequências reais, pedagógicas e conceituais para esta etapa, que foi a ampliação no tempo de duração do Ensino Fundamental, o qual passa a ter nove anos (Lei 11.114/2005) com a inserção das crianças de seis anos de idade (Lei 11.274/2006).

No ano de 2006, é aprovada pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional n. 53/2006, a qual instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, visto que, até o momento, o financiamento da educação pública no Brasil era realizado através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorava desde janeiro de 1998. Essa Emenda incluiu a creche no Fundo, o que, até aquele instante, estava mais direcionado pelos debates e pelas propostas políticas à cisão entre creche e pré-escola.

A inclusão das creches foi resultado de muita luta de movimentos sociais com ampla mobilização, dentre estes, destaca-se: o “Fraldas Pintadas”. Neste, participaram diversos movimentos da sociedade, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com o “Fundeb pra valer!”; o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); a Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE); e outros atores sociais que argumentaram sobre a necessidade da creche contar com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Estes marcos legais apresentam, de forma sucinta, as mudanças ocorridas em dez anos após a inclusão da Educação Infantil aos sistemas de ensino, sendo esta considerada a primeira etapa da Educação Básica. Posterior a esta modificação, outro importante acontecimento faz referência às alterações dos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, que estende a Educação Básica e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, tendo os sistemas de ensino até o ano de 2016 para se adequarem a este novo cenário.

Além disso, ocorre a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil pela Resolução do CNE/CBE n. 5 de 17 de dezembro de 2009. Esta define, no artigo 4º, que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão ter como centro a criança em seu planejamento curricular.

Art. 4º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. De acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009).

Além disso, a Resolução apresenta uma série de orientações para nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil, seus princípios, suas funções sociopolítica e pedagógica, seu objetivo e sua implementação deste. Essas propostas devem prever condições para o trabalho coletivo e a organização de materiais, espaços e tempos, estabelecendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Também, enfatiza que as instituições devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças.

Assim, após 1988, com o reconhecimento da educação como direito das crianças e a consolidação da Educação Infantil como etapa única e parte da Educação Básica, afirma-se a característica educacional da Educação Infantil, em contraponto com a visão assistencial, até então fortemente presente na história e nas políticas para a educação das crianças pequenas, através da compreensão de desenvolvimento integral da criança e da indissociabilidade do

binômio cuidado e educação. Esta configuração reverbera na exigência de formação para os professores que irão atuar nesta etapa e também em outras normativas legais, que passam a estabelecer o funcionamento da Educação Infantil.

Diante disso, percebe-se que, a partir de 2005, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e, em 2006, em virtude da ameaça de que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica só iria contemplar a pré-escola, começa a ocorrer um avanço da escola obrigatória sobre a Educação Infantil. Ademais, parece iniciar um processo de subdivisão da etapa, entre a creche e a pré-escola, o que se torna mais evidente com a aprovação, no ano de 2009, da obrigatoriedade de frequência para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Isto nos permite identificar que as reformas estruturais que vêm ocorrendo em nossa Educação Básica estão mais focadas na preparação para o Ensino Fundamental.

## **2.5 A obrigatoriedade de frequência à educação escolar a partir dos 4 anos de idade: percursos e debates**

A obrigatoriedade de frequência à educação escolar a partir dos 4 anos de idade foi aprovada, no ano de 2009, através da Emenda Constitucional n. 59/2009. Até sua aprovação, esta percorreu um caminho que iniciou pela discussão, na Câmara dos Deputados, da Proposta de Emenda Constitucional n. 74/2005, de autoria do senador Cristovam Buarque, apresentada em 2005, antes da Emenda Constitucional n. 53/2006, a qual instituiu o FUNDEB e modificou outros dispositivos da Constituição Federal.

O objetivo do referido parlamentar era tornar obrigatória a oferta de Ensino Fundamental e Médio em tempo integral, dos seis aos dezessete anos, e criar a poupança educacional (2% dos impostos e contribuições da União). Tal fundo visaria auxiliar estados e municípios com programas de alimentação, assistência à saúde, transporte escolar, material didático, ampliação do acervo de bibliotecas e uniforme escolar.

Vital Didonet (2009a) fala-nos que a primeira impressão é de que a PEC de Cristovam Buarque não despertou interesse político, pois ficou sem discussão desde 2005 e que, somente em 2009, foi objeto de um primeiro debate. O autor questiona por que ela só despertou interesse em meados de 2009, quando poderia ter sido apensada à PEC n. 536/1997 – que foi apensada à PEC n. 415/2005, que tratava da criação do FUNDEB.

Apresenta, também, argumentos que poderiam auxiliar a entender o interesse pela PEC n. 74/2005, citando que, em 2009, tramitava na Câmara dos Deputados a PEC n. 277-



A/2008. Originalmente, esta última tratava apenas da isenção do percentual de impostos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), através da captura pela Desvinculação dos Recursos da União (DRU), vinculado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (18% da arrecadação de impostos), e recebeu emendas da Câmara dos Deputados relativas à faixa de obrigatoriedade da Educação Básica.

As emendas inseridas na PEC n. 277 foram apresentadas pelo ministro Fernando Haddad da educação, portanto, pelo governo, e acolhidas pelo relator para, então, serem aprovadas pela comissão especial da Câmara dos Deputados. Tais emendas têm relação com a PEC n. 74/2005, pois o Senado aprovaria primeiro a PEC n. 277, de autoria da Câmara, e deixaria de analisar a de sua autoria. Assim, fica claro que o interesse político pela PEC n. 74/2005 parecia estar, primeiro, em debater a matéria de sua autoria, antes da proposta de semelhante teor apresentada pela Câmara dos Deputados.

A PEC n. 74/2005 não tornava a Educação Pré-escolar obrigatória, mantendo o dever do Estado em ofertar esta para a demanda. Vital (2009a) propôs, na época, que, quando a PEC n. 277/2008 retornasse à casa de origem para ser analisada no Senado, poder-se-ia separar os assuntos: o texto original seria mantido, pois trata da desvinculação da DRU, e se abriria outra PEC com as emendas inseridas na Câmara dos Deputados, por fim, apensar-se-ia esta nova à PEC n. 74/2005, para que, assim, estas fossem analisadas em conjunto. Dessa forma, seria possível abrir o debate sobre a faixa de idade da obrigatoriedade escolar, ainda não discutida pela sociedade, como não o foi.

Portanto, a Proposta de Emenda Constitucional que deu origem à PEC n. 59/2009 foi uma proposta apresentada pela senadora Ideli Salvati (PT/SC) em 2003. A PEC proposta por ela, recebida pela Câmara dos Deputados em julho de 2008 sob o número 277/2008, foi aprovada no Senado em meados de 2008 e seu conteúdo tratava de eliminar progressivamente a DRU. A ela foram apensadas outras cinco propostas, abordando o mesmo tema.

Em novembro do mesmo ano, foi constituída uma comissão especial para tratar da proposta, tendo como relator o deputado Rogério Marinho (PSB/RN). O parecer do relator foi favorável à redução gradual do percentual de incidência da DRU sobre os recursos da educação e, ainda, acrescentou a extensão da obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 4 e 5 anos de idade. Em março de 2009, a referida PEC foi aprovada na comissão especial e o mesmo texto foi aprovado no plenário da Câmara em setembro do mesmo ano.

Após, retornou para o Senado Federal, onde foi promulgada Emenda Constitucional n. 59/2009, em novembro de 2009.

A justificativa para a obrigatoriedade da pré-escola se embasou no argumento de que esta pode influenciar positivamente no aproveitamento dos alunos nos anos seguintes de escolaridade. Esse argumento do relator remeteu ao depoimento, em audiência pública, do ministro da educação, Fernando Haddad, em que relacionou as deficiências de cobertura na pré-escola ao fracasso escolar: “É justamente a falta de acesso à pré-escola que induz ao fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, à repetência elevada, ao analfabetismo de crianças de 8 a 14 anos.” (BRASIL, 2009a, p. 7). Além disso, pontuou que há diferenças no ingresso à pré-escola de acordo com a renda da população, concentrando-se a falta de acesso para as crianças de renda mais baixa.

Porém, a problemática da obrigatoriedade de frequência para as crianças de 4 e 5 anos de idade reside principalmente no seguinte questionamento: obrigação dos pais ou dever do Estado? Já que a situação da Educação Infantil não está ligada ao problema de falta de demanda, mas de oferta. São frequentes as filas de espera e interferências do Ministério Público para a garantia de vagas às crianças, o que deveria incidir ao Estado a garantia do cumprimento do seu dever de ofertar as vagas de Educação Infantil com qualidade a todos. Segundo Vital Didonet (2009b):

A medida justa, portanto, não seria atribuir nova obrigação aos pais, mas insistir no dever do estado em assegurar oferta democrática de educação infantil de tal sorte que as famílias hoje excluídas possam tomar parte nos benefícios da educação infantil. E isso pode ser obtido explicitando, na PEC, que a educação infantil é direito público subjetivo, não precisando recorrer ao princípio da obrigatoriedade. (p. 2).

Importante ressaltar que, com a Emenda n. 59/2009, a Constituição da República modifica as prioridades de ação do poder público na educação, passando do Ensino Fundamental obrigatório para a Educação Básica obrigatória. Tanto antes como agora, a garantia de educação nos segmentos não obrigatórios constitui direito de cidadania e dever do Estado, a ser concretizado mediante implementação de políticas públicas. Portanto, além da perspectiva de obrigação e dever do Estado, também há a dimensão de obrigação de matrícula e frequência à escola para as crianças e os adolescentes, por meio de suas famílias.

No entanto, o direito à educação não se limita à obrigatoriedade, pois é proclamado “direito público subjetivo”. Conforme explica Nalú Farenzena (2010), a obrigatoriedade

escolar como norma jurídica, ao longo da história do país, tem relação com a obrigação/dever do Estado, além de obrigação de matrícula e frequência à escola. Porém, para além da educação considerada obrigatória, a delimitação de um nível da educação como “básica” tem consequências no direito mais amplo à educação e no dever do Estado, incluindo a oferta de vagas e condições de qualidade, que permitam o acesso, a permanência e a conclusão das etapas da escolaridade básica.

Sobre a obrigatoriedade, Fúlvia Rosemberg (2009), no texto “A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar”, encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT7), no 32º Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação (Anped), salienta que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e é entendida como um direito da criança à educação, uma opção da família e um dever do Estado.

O termo obrigatoriedade não se relaciona com esta concepção de Educação Infantil, já que torna este dever obrigatório para a família e não mais opcional. Para as crianças, não é somente direito, mas dever. A obrigatoriedade é utilizada como sinônimo puro e simples de universalização da oferta, o que, na verdade, não possui esta similaridade, além de carregar com ela outros significados. Essa associação linear leva à concepção de uma relação entre a obrigatoriedade e a universalização ou democratização da educação. Porém, essa exigência pode não se tornar universalização do acesso à educação com qualidade e equidade de oferta.

A autora ainda ressalta que há poucas referências para estudo, dado ao pouco tempo de debate e consequente produção sobre o tema, uma vez que a temática da obrigatoriedade na pré-escola não foi antes alvo de reflexões e discussões em nosso país nem fora dele. Conforme Fúlvia Rosemberg (2009), na busca por referências e informações sobre o tema, concluiu:

[...] especialmente entre os estrangeiros, recebi mensagens de interrogação contendo uma ou outra indicação bibliográfica ou comentário sobre o tema correlato. Porém, o mais das vezes, o retorno entre os estrangeiros foi o de espanto, como se o ‘normal’ fora a não obrigatoriedade da matrícula/frequência na pré-escola. (p. 2, grifo do autor).

Dentre as referências encontradas, Fúlvia Rosemberg (2009) apresenta o estudo dos pesquisadores israelenses Benavot e Resnik (2006): “Lessons from the past: a comparative socio-historical analysis of primary and secondary education”. O referido trabalho não contempla a Educação Infantil, mas os pesquisadores apontam a multiplicidade de motivações

que levaram vários países a adotar alguma legislação sobre o tema e descompasso entre a prescrição da obrigatoriedade escolar e a universalização ou expansão da escolaridade sancionada como obrigatória.

Os pesquisadores, ao reunirem evidências a partir de estudos comparativos, mostram uma pequena associação entre a promulgação de leis de obrigatoriedade escolar e a expansão da escolaridade, tanto na Europa quanto em outras partes do mundo. Em alguns países (Prússia, Dinamarca, Suécia, Japão), as leis de obrigatoriedade impulsionaram a expansão da cobertura. Em outros, como em boa parte da América Latina, isto não ocorreu. Trazem ainda que, em outros países, a sanção da legislação sobre a obrigatoriedade ocorreu após a expansão da oferta.

No relatório da UNESCO “Bases sólidas: Educação e Cuidados na primeira infância: 2006”, em que apresenta monitoramento às ações do Educação Para Todos (EPT) (2007), é ressaltado que tal programa tem ênfase na educação para a primeira infância e não se refere à necessidade de obrigatoriedade de frequência, mas sim à urgência da ampliação da oferta desta. Segundo a UNESCO (2007), a grande importância dos primeiros anos de vida das crianças para a aprendizagem está exposta em um dos seis objetivos do Educação Para Todos, adotado no ano 2000, em Dacar, por 164 países, dentre eles, o Brasil.

O programa convoca os governos a expandirem e melhorarem a educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem. Cabe enfatizar que é utilizada a palavra “acesso” às instituições educativas, bem como se ressalta a importância de as crianças terem a possibilidade de participarem de bons programas nos primeiros anos de vida. No entanto, este processo, ainda, não está totalmente difundido em países em desenvolvimento, já, nos países desenvolvidos, há pelo menos dois anos de pré-escola gratuita, antes das crianças iniciarem a escola primária.

No relatório, é defendido que os programas para a primeira infância possuem impacto positivo sobre a saúde, a nutrição e os resultados da aprendizagem e que estes representam um bom investimento no capital humano.

Embora a pesquisa seja limitada, especialmente nos países em desenvolvimento, os retornos do investimento nos programas de ECPI (Educação e Cuidado na Primeira Infância) são positivos e, na verdade, geralmente mais elevados do que os destinados a outras intervenções na educação. (UNESCO, 2007, p. 24).

Porém, afirma que há ausência de políticas para as crianças menores de três anos e que quase a metade dos países do mundo não possui programas formais para estas. Desde 1970, a matrícula em Educação Pré-escolar triplicou, subindo de 44 milhões, em meados da década de 1970, para cerca de 124 milhões por volta de 2004, embora a cobertura permaneça baixa na maior parte dos países em desenvolvimento e a maioria dos países da Organização e Desenvolvimento Econômico (OCDE) possua pelo menos dois anos de Educação Pré-escolar gratuita.

As taxas brutas de matrículas na Educação Pré-escolar expressam o total de matrículas, indiferentemente da idade, como um percentual da população da faixa etária oficial, normalmente de 3 a 5, em cada país. Entre 1975 e 2004, a taxa bruta de matrículas global mais do que duplicou, passou de cerca de 17% para 37%. Entre os países desenvolvidos e em transição, a taxa foi de aproximadamente 40% em 1970, aumentando para 73% em 2004. Entre os países em desenvolvimento, a cobertura da Educação Pré-primária foi e permanece consideravelmente mais baixa: em 1975, em média, menos de uma criança em dez estava matriculada em instituições pré-escolares; por volta de 2004, a cobertura havia aumentado para cerca de uma criança em três (32%).

Fúlvia Rosemberg (2009) apresenta uma tabela (Anexo 1) com os trinta países que sancionaram a Educação Pré-primária obrigatória, evidenciando que este movimento é recente, referente às décadas de 1990 e 2000, e que a maioria dos países que a realiza a faz a partir dos 5 anos de idade, com um ano de duração. Portanto, a obrigatoriedade da Educação Pré-escolar a partir dos 4 anos, isto é, com dois anos de duração, é bastante inabitual.

Com relação a dados divulgados pela UNESCO referentes a 2004, 17 países atingiram a mais alta taxa de cobertura na Educação Pré-primária (Anexo 2). Destes 17 países, 16 atingiram este índice de cobertura sem o apoio de uma legislação que estabelecesse a obrigatoriedade de matrícula/frequência nesta etapa educativa. Portanto, não ocorre associação linear entre obrigatoriedade de matrícula/frequência e aumento de vagas.

Ainda em seu artigo, Fulvia Rosemberg (2009) realiza uma discussão sobre a obrigatoriedade na América Latina da Educação Pré-primária e informa que vários países latino-americanos acataram e implementaram modelos não formais de Educação Infantil, especialmente para crianças menores (de 0 a 3 anos), como por exemplo: México, Peru e Uruguai. A autora salienta que o Uruguai e a Argentina foram destacados, no parecer do

relator da PEC n. 277/2008, como países que dispõem de legislação recente, a qual ampliou a obrigatoriedade escolar, incluindo, também, a pré-escola.

Entretanto, não parecem exemplos a serem seguidos, na medida em que oficializaram, em suas leis nacionais de educação, tratamento diferencial e hierárquico para cada uma das etapas da Educação Infantil. Assim, temos uma formalização legal, convivendo com modelos de Educação Infantil não formais, como é o caso da Colômbia, que possui a obrigatoriedade de frequência na pré-escola aos 5 anos, ao mesmo tempo em que adotara, com recursos do Banco Mundial, o programa de educação não formal “Hogares Comunitários”.

No relatório da UNESCO (2004) sobre a América Latina, o escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC) dispõe que, na Educação Pré-primária da América Latina, somente metade das crianças com idade para frequentá-la estão sendo atendidas. As diferenças entre os países determinam um leque de variação de atendimento entre 97% e 21%. Dos 19 países latino-americanos, 12 apresentam taxas inferiores a 50% e 6 inferiores a 40%.

O relatório aponta que, durante a década de 90, todos os países da América Latina cumpriram seu compromisso com membros da comunidade educacional internacional, incorporando em seus planos nacionais de educação objetivos para a primeira infância. Nove desses países estenderam a obrigatoriedade a idades anteriores ao ingresso na Educação Primária (Anexo 3).

Ainda sobre a temática da obrigatoriedade, o relatório ressalta que os problemas de ineficácia dos sistemas educacionais podem dar-se no aumento de anos de escolaridade obrigatória. Aí reside uma tensão que necessita ser analisada, pois, ao mesmo tempo em que se amplia a educação obrigatória, é preciso reduzir os altos índices de ineficiência.

Obviamente, a ampliação da escolaridade é fundamental para uma maior formação dos indivíduos e do capital humano de um país; o problema é como conseguir que a maioria conclua escolaridade obrigatória, especialmente os estudantes que provêm dos setores mais pobres, para que esta extensão de anos de estudo não termine sendo mais um elemento a contribuir para alargar o fosso social. (UNESCO, p. 85).

Também expõe que o objetivo de reter as crianças na escola durante mais anos precisa estar aliado não apenas a um maior investimento em recursos econômicos, humanos e de infraestrutura, mas também a medidas orientadas para melhoria da qualidade e pertinência da educação que se oferece e ainda salienta que as crianças são diferentes social e culturalmente.

Desse modo, cabe o questionamento se a homogeneidade de oferta e as modalidades educacionais são adequadas para todas as crianças, pois a equidade de oportunidades pode não significar a mesma coisa para todos, tampouco atender as especificidades de cada um.

Logo que a obrigatoriedade de frequência foi aprovada, surgiram inúmeros debates, pois não havia informações claras sobre a frequência dos alunos, quantidades de dias letivos e demais aspectos necessários para a sua organização. Como salientou Roselane Fátima Campos (2010, p. 308): “Isso implica a necessidade de legislação específica, que normatize os termos dessa obrigatoriedade na educação infantil, posto que esta furta-se à normatização pelos mecanismos presentes nas demais etapas da educação básica.”.

No ano de 2013, sob a Lei n. 12.796/2013, foram incluídas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) alterações que dispõem sobre a obrigatoriedade de frequência, conforme o artigo 4º, inciso I, em que fica determinada que a educação básica obrigatória e gratuita inicia aos 4 anos de idade e termina aos dezessete anos, sendo esta um dever do Estado. No artigo 5º, inciso III, fica determinado que o poder público deverá zelar, junto aos pais, pela frequência à escola. No artigo 6º é enfatizado de que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Porém, as alterações que efetivamente dão conta da organização da oferta da Educação Infantil se encontram nos artigos 29, 30 e 31. No artigo 29, em seu novo texto, é afirmada a idade de 5 anos como definidora do âmbito da Educação Infantil. No artigo 30, no inciso II, em seu novo texto, é redefinida a idade, colocando a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade, antes indicada até os 6 anos.

Porém, as maiores alterações estão no artigo 31, o qual, de fato, muda a sua redação e traz determinações sobre a organização da Educação Infantil. O inciso I trata do processo de avaliação, texto já existente que era o próprio artigo e, agora, tornou-se inciso e está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. O inciso II traz a definição de uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por, no mínimo, 200 dias de trabalhos educacionais, o que iguala a Educação Infantil aos outros níveis da Educação Básica.

O inciso III estabelece que o atendimento às crianças deve ser de, no mínimo, 4 horas para turno parcial e 7 horas para turno integral – normativa já existente nas Diretrizes Curriculares. No inciso IV, é definido o índice de frequência mínima para a pré-escola, que é

60% do total de horas. No inciso V, é definida a expedição pela instituição de um documento que ateste o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Conforme Rita Coelho, coordenadora da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação, a partir de uma Nota Técnica (207/2013), em que trata das alterações realizadas na LDB, especificamente sobre este artigo, é exposto que este está de acordo com o artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ademais, acrescenta que, embora não apareça o verbo atestar, tem-se como objetivo acompanhar os processos e não os resultados, o que não pode ser confundido com notas e conceitos.

Com base no exposto, podemos perceber que as alterações precisam ser pensadas tendo como referência as Diretrizes – documento que normatiza a Educação Infantil e que orienta as ações desta etapa. Portanto, os referências aqui citados demonstram que o grande desafio da educação é conseguir a igualdade de oportunidades, não apenas no acesso, ou seja, na universalização das vagas, mas, também, na qualidade da educação, o que aparentemente não necessitaria da obrigatoriedade de frequência para isso se pensarmos na educação como um direito das crianças.

A educação como direito social surgiu relacionada a um conjunto de transformações sociais a partir da modernidade, porque, antes desse período, o direito à educação não era compreendido como tal, pois não se fazia urgente nas condições de vida da época, conforme salienta Bobbio (1992):

Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado da natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (p.75).

Então, será somente na época moderna, com o surgimento da burguesia, do racionalismo, do individualismo e do estado nacional, no século XVIII, que surgirá a ideia de educação como um direito de todos e um dever do Estado, mais especificamente na Prússia de Frederico II, que, em 1763, estabelece a instrução primária obrigatória. Na França, isto só



ocorre entre 1878 e 1882, mais ou menos na mesma época que na Inglaterra e País de Gales. (HORTA, 1998)

Após a Segunda Guerra Mundial é que há uma maior expansão da educação, principalmente impulsionada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948. Esta estabelece, em seu artigo 26, que “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar é obrigatória.”. Isto é reafirmado, em 1959, na Declaração dos Direitos das Crianças, em seu artigo 7: “ A criança tem direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares.”. Assim, a educação como um direito social passou a se expandir e a se legitimar mundialmente, trazendo junto a esta condição a sua obrigatoriedade.

Para Bobbio (1992), não temos o problema de saber quais e quantos são os direitos sociais, como a educação, mas o problema reside na questão de garantia destes, o que necessariamente exige a presença do Estado, através de políticas públicas.

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado – e, portanto, com o objetivo de limitar o poder –, os direitos sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado. (p. 72).

Nesse sentido, a garantia do direito social à educação está, intrinsecamente, relacionada à obrigatoriedade de frequência, pois, mesmo que estas não tenham surgido de forma concomitante, mas quando a educação passa a ser compreendida como direito social e, portanto, direito do cidadão e dever do Estado, a sua obrigatoriedade se torna um mecanismo para a sua efetivação, o que se pressupõe uma forma de controle do Estado sobre a sua realização.

Assim, nesse trabalho, a compreensão é a de que, ao tornar a pré-escola obrigatória como forma de controle do Estado para garantir o direito das crianças à educação, também ocorre a restrição da possibilidade de escolha, visto que o direito passa a ser realizado a partir de uma imposição legal, enquanto, na verdade, o ideal seria a universalização do acesso para todas as crianças à pré-escola. Outra questão que reside na obrigatoriedade de frequentá-la é que, diante de sua inserção na educação básica obrigatória, poderá ocorrer a legitimação de uma maior aproximação desta com as características do Ensino Fundamental vigente.

## 2.6 Educação Infantil e escolarização

A escolarização tem-se intensificado e tornado foco crescente de pesquisas e políticas públicas voltadas para a educação das crianças pequenas, o que leva a uma expansão dos serviços de educação e cuidados para com estas. Essa ampliação tem influência da Organização das Nações Unidas (ONU), que orienta seus países membros, através da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), a tornar obrigatório e gratuito o Ensino Primário para todas as crianças, conforme o artigo 28. Além disso, a ONU estabelece que se compreenda a educação da criança desde o seu nascimento, em uma estreita relação com o artigo 62, o qual diz que os Estados deverão assegurar ao máximo seu desenvolvimento.

Dessa forma, a educação das crianças de 0 a 6 anos tem-se ampliado e, a partir da crescente escolarização, aproximado do ensino obrigatório. Peter Moss (2011) apresenta três fatores que possuem estreita influência na relação entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório, colocando-a, cada vez mais, no foco das políticas educacionais. O primeiro se refere à expansão dos serviços de cuidado/educação aos 3 e 2 anos que precedem ao ensino obrigatório. Para relacionarmos com a nossa realidade, abaixo está a tabela que apresenta a expansão do número de crianças matriculadas no Brasil, nos dois anos anteriores (pré-escola) ao Ensino Fundamental, até então ensino obrigatório.

**TABELA 1 – Taxa de frequência da escola de 0 a 5 anos (%)**

<b>Etapa Educação Infantil</b>	<b>Taxa frequência (%) 2001<sup>9</sup></b>	<b>Taxa frequência (%) 2008</b>
<b>0 a 3 anos</b>	10,6	<b>18,1</b>
<b>4 e 5 anos</b>	<b>54,9</b>	<b>72,8</b>

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, processados por IPEA/Disoc.

Podemos perceber que, no ano de 2008, mais de 72% das crianças brasileiras frequentavam a pré-escola, o que significa que a expansão das vagas nos dois últimos anos da, até então, escolaridade obrigatória foi ocorrendo de forma crescente, chegando a faltar pouco

<sup>9</sup> Os dados de 2001 não incluem a população rural dos estados da Região Norte, com exceção de Tocantins.

mais de 27% de crianças atendidas para que a universalização das vagas na pré-escola fosse atingida. Cabe considerar que, de acordo com os dados, em 2001, era de 45,1% a necessidade de vagas para atender a totalidade das crianças em pré-escola. Dessa forma, podemos observar que houve considerável expansão dos dois anos anteriores à escolarização nos últimos anos, em contraponto com os números de etapas anteriores, como do 0 aos 3 anos, em que podemos observar, segundo a tabela, que ainda faltam 81,9% de vagas para a sua universalização.

O segundo fator aponta que, ao mesmo tempo em que os benefícios aparentes da Educação Infantil passaram a ser percebidos e chamar a atenção dos elaboradores das políticas públicas, foi enfatizado que uma Educação Infantil de qualidade favorece o desempenho das crianças no Ensino Primário. O terceiro está relacionado ao melhor desempenho das crianças em etapas posteriores, em que os economistas defendem que o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior à de ingresso no ensino obrigatório.

Conforme visto, na história de nosso país, principalmente desde os anos 70, foram organizados programas baseados em teorias compensatórias, com foco voltado para crianças de classes populares, a fim de que frequentassem a pré-escola como preparação para o Ensino Fundamental, ou seja, inserir essas crianças a uma cultura escolar. Esses programas têm influência direta das Organizações Multilaterais que estão presentes em nosso país desde os anos 70. Estas, segundo Fúlvia Rosemberg (2002):

[...] tem como principal fonte de poder uma certa autonomia técnico-científica que ampara modelos de políticas. O grupo dominante possui as informações consideradas pertinentes, o poder de financiamento e os meios de influenciar certas categorias de atores nacionais. Dispõe de canais importantes para construir o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas. (p. 30).

Tais organizações possuem poder de influenciar, mas não de deliberar diretamente políticas públicas, elas participam das definições e negociações, esperando contrapartidas nacionais. No entanto, são poucos países que conseguem contrapartidas próprias e alternativas para se colocar diante das exigências e ideias preconizadas por estas organizações. Importante considerar que as Organizações Multilaterais diferem nas suas formas de atuação e de influência sobre os países em que operam, como podemos perceber na história brasileira, na qual, entre as décadas de 1970 e 1980, tivemos a presença mais forte do UNICEF e da

UNESCO. Nos anos 1990, ocorre maior influência do Banco Mundial, acontecendo nos dois períodos formas diferenciadas de suas ações.

Nesse primeiro período, parece ter ocorrido, sobretudo circulação de ideias da Unesco e do Unicef entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas de Educação Infantil. (ROSEMBERG, 2002, p. 31).

Isto não deixou de impactar a construção de um modelo nacional para a Educação Infantil, já que houve a introdução de modelos mais baratos para esse ensino, em virtude de que, no período, a prioridade era a expansão do Ensino Fundamental. Porém, não se poderia abandonar a Educação Infantil porque esta se constituiu como importante no combate à pobreza e na garantia de melhor desempenho no Ensino Fundamental. Então, são compostos programas de educação em massa para a Educação Infantil, com espaços inadequados, precariedade de material e ausência de qualificação profissional. Neste período, há a criação de dois grandes programas federais: um na área da assistência, através da Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Projeto Casulo; e outro ligado à área da educação, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar.

No segundo período, sofremos a influência do Fundo Monetário Internacional (FMI), através do Banco Mundial, que passa a fazer exigências, ou seja, as condições para os empréstimos passam por reformas no Estado, colocando ao lado dos empréstimos a difusão de ideias, por meio de assessores que auxiliam tecnicamente o país para as referidas reformas. O Banco Mundial estabeleceu ao Brasil maior concentração de recursos públicos no Ensino Fundamental do que nos outros níveis, bem como a municipalização da educação, através de sua gestão e seu financiamento, e o controle por meio de currículos nacionais e de avaliações dos resultados pelo sistema federal.

O Banco Mundial organiza duas linhas de ação: uma diretamente relacionada ao Ensino Fundamental, que é a Educação Pré-escolar, concebida como um modelo

[...] apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva do fracasso escolar (mais do que habilitadora do êxito escolar) e, nessa medida, efetiva em termos de custos (economizando recursos, que de outro modo, seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar). (TORRES, 1996, p. 175).

A outra linha de ação se refere ao desenvolvimento infantil, através da ampliação da saúde, nutrição, além da educação, que são implantados com baixo custo. Os modelos não formais de atendimento para as crianças pobres são ligados ao combate à pobreza e têm por função compensar carências de crianças de classes menos favorecidas, procurando, com a implantação desses modelos, maior eficiência dessas crianças quando chegarem ao Ensino Fundamental.

Podemos perceber este cenário no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011/2020. A meta 1 tem como objetivo: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos.” (PNE, 2011, p. 23). Uma das estratégias pensadas para esta meta é a de: “Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.” (PNE, 2011, p. 23).

Diante desta situação contemporânea, podemos nos remeter à crítica realizada por Fúlvia Rosemberg em 2002. Nesta, ela afirma que as influências e Organizações Multilaterais trouxeram para a Educação Infantil a redução de custos, através de um decréscimo da qualidade. Ademais, estas participaram para retardar o processo de construção nacional de um modelo de Educação Infantil de qualidade, centrado na criança (ROSEMBERG, 2002).

Mesmo diante, dessas influências que geraram um retrocesso nas políticas públicas para a Educação Infantil, como salienta Rosemberg (2002), houve avanços de estudos, pesquisas e modificações no campo da educação sobre a concepção de Educação Infantil, principalmente através da área acadêmica e dos movimentos sociais. Dessa maneira, mesmo que retardatória, a referida etapa deixou de ser considerada preparação para a escola para ser uma etapa com fins em si mesma e com uma identidade própria.

Como consolidação desse processo de construção de uma identidade própria da Educação Infantil, houve uma importante mudança legal, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/1996), que passa a reconhecer a Educação Infantil como fase da Educação Básica, resgatando-a de uma cisão história entre creches e pré-escolas. Com a LDB, ocorreram debates, realizados por pesquisadores da área e movimentos sociais, para que as nomenclaturas utilizadas até o momento – creche e pré-escola – não fossem modificadas, como forma de reconhecimento de suas trajetórias e lutas,

sendo resguardada e afirmada a função de cuidado e educação das crianças pequenas nas duas e apenas divididas pelo critério etário.

Assim, a permanência das nomenclaturas sofreu a alteração por idades, creche de 0 a 3 e pré-escola de 4 a 6 anos, unificando-as através da expressão: Educação Infantil e, principalmente, unindo-as na finalidade e concepção, já que as duas têm por função cuidar e educar crianças pequenas. Portanto, as tensões entre as funções assistencial e educativa, que historicamente constituíram o campo da educação das crianças pequenas, são reconfiguradas nas funções de cuidar e educar, tratadas agora como indissociáveis e complementares.

Isto nos coloca a possibilidade de compartilhamento pedagógico, ao reconhecer a Educação Infantil como período único, que atende às crianças desde o nascimento aos 5 anos, com continuidade. Esta articulação poderá prevenir alguns problemas, como acontece com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando há ruptura entre as práticas pedagógicas. Apesar de sua identidade reconfigurada, ou seja, compreendida como etapa única, e com suas orientações pedagógicas e institucionais específicas, a Educação Infantil, em especial a pré-escola, continua a ser aproximada da escolarização nas políticas, principalmente pela economia. Dessa forma, colocam-na como etapa importante, que irá garantir o sucesso das crianças no Ensino Fundamental.

Apesar da consolidação da identidade nos documentos norteadores das práticas da Educação Infantil nacionais tê-la distanciado do caráter de preparadora para o Ensino Fundamental, mais especificamente, de forma a antecipar conteúdos da etapa posterior, isto pode não impedir que, na prática, ainda o seja, já que, principalmente, a pré-escola é avalizada por pesquisas em diferentes campos científicos, como a etapa que subsidia o sucesso escolar das crianças. Tais investigações visam comprovar que a frequência na pré-escola melhora o desempenho das crianças no Ensino Fundamental e, assim, na continuidade de sua escolarização.

A pesquisa recente denominada “Educação Infantil no Brasil – Avaliação Qualitativa e Quantitativa”, realizada pela Fundação Carlos Chagas, coordenada por Maria Malta Campos (2010a) e encomendada pelo MEC, teve linhas de projeto de pesquisa definidas no edital que promoveu a concorrência internacional destinado a selecionar a instituição que desenvolveria o estudo e a análise sobre a expansão da Educação Infantil. Também, observaria os padrões de qualidade das instituições e se o impacto positivo da Educação Infantil sobre o Ensino Fundamental é maior quando o atendimento apresenta padrões de qualidade adequados.

A atividade foi realizada em seis capitais brasileiras e utilizou os resultados do estudo da qualidade de uma amostra de pré-escolas destas cidades, alcançados por meio da aplicação de escalas de avaliação de qualidade. As conclusões obtidas por meio deste estudo indicam um nível de qualidade comprometido na maioria das instituições avaliadas. O estudo de impacto revela que a frequência à pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos alunos na Provinha Brasil. As análises indicam também que a idade da criança é um fator importante nos resultados apresentados nessa prova, assim como a escolaridade da mãe, a renda familiar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola de Ensino Fundamental (IDEB).

Nesse sentido, as crianças que obtiveram resultados positivos na Provinha Brasil foram aquelas que possuíam idade correspondente à esperada para o segundo ano escolar e que nunca foram reprovadas. Outrossim, frequentaram uma pré-escola de boa qualidade, vivem em famílias com renda familiar superior a dois salários mínimos, a escolaridade da mãe é, no mínimo, o Ensino Médio completo, estudam em escolas de Ensino Fundamental localizadas em bairros cuja proporção de responsáveis pelo domicílio com 15 anos ou mais de escolaridade é de, pelo menos, 5% e que o IDEB das escolas que esses alunos frequentam é alto (CAMPOS, 2010a)

Diante dessa pesquisa, podemos perceber que a aproximação da Educação Infantil com a escolarização, principalmente através da pré-escola, geralmente indica resultados positivos na próxima etapa educacional das crianças. Esses resultados têm gerado um maior estreitamento das influências de Organizações Multilaterais e de organismos internacionais de ordem financeira, já que a pré-escola pode ser uma estratégia preventiva ao fracasso escolar e, assim, pode gerar menos custos diante do insucesso das crianças no Ensino Fundamental. (TORRES, 1996). Estes fatores têm provocado uma série de modificações na Educação Infantil, vistas nos últimos anos, como o ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, o que diminuiu em um ano a idade de atendimento da Educação Infantil, antecipando a entrada das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental.

## **2.7 A transição entre as etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental**

Diante da obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos de idade, surgem novas circunstâncias. Dessa forma, torna-se urgente pensar e aprofundar estudos sobre

qualidade, concepções e práticas na Educação Infantil, como, também, na transição que os alunos vivem ao passar desta etapa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – debate que não é novo, mas que se tornou latente diante das novas normatizações legais. Maria Malta Campos et al. (2011) corrobora com esta ideia quando aponta que:

Todas essas mudanças e suas circunstâncias provocam efeitos importantes tanto na qualidade das instituições de EI quanto no tipo de transição que os alunos vivem ao passar da EI para o EF. Elas também têm repercussões na forma como as famílias se organizam em relação à escola de seus filhos, quanto a horários de atendimento, características dos estabelecimentos, exigências escolares, entre outros aspectos. (p. 29).

A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola é outro fator que pode levar à compreensão de que a Educação Básica a partir dessa idade, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas, traz de volta a intenção de preparação para o Ensino Fundamental. Conforme Kramer et al. (2011, p. 75), “corre-se o risco de desvincular a Educação Infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar [...]”, em que Educação Infantil e Ensino Fundamental se encontram em posições diferentes na Educação Básica brasileira, tanto no que se refere às políticas públicas como às propostas curriculares, o que fortalece a fragmentação da Educação Básica, sem considerar as transições entre as etapas.

Além da cisão entre creche e pré-escola, também, faz-se necessário pensar o processo de letramento e alfabetização, que também será afetado pelas mudanças ocorridas na organização da escola básica, colocando-nos alguns enfrentamentos. Exemplos disso são: a transição que ocorre entre as diferentes etapas de ensino (creche - pré-escola/pré-escola - Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e em que idades a criança ingressará em cada etapa.

Já que as definições das idades para realizar estas transições não estão claras, o ingresso aos 6 anos se tornou um fator de discussão. Sendo assim, seria necessária uma legislação que definisse até que mês do ano a criança precisaria ter completado a idade de 6 anos para ser matriculada. O debate em questão levou diferentes estados e municípios a adotarem diferentes interpretações. Segundo Maria Malta Campos (2010b),

[...] após intenso debate em âmbito nacional com a participação de entidades representativas em audiências amplamente divulgadas, o Conselho Nacional de Educação havia aprovado a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica, que fixa as diretrizes Curriculares Nacionais



para a Educação Infantil. No seu artigo 3º, a Resolução define que o currículo se aplica a crianças ‘de 0 a 5 anos de idade’. No artigo 5º, parágrafo 2º, diz: ‘É obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula’. No parágrafo seguinte define: ‘As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil’.

(p. 13, grifos do autor).

A autora destaca que as questões de definições de idade para as etapas de ensino têm sido pautadas por desencontros, que levaram muitas redes a aceitar e até exigir matrículas de crianças cada vez mais jovens no primeiro ano, com 4 e 5 anos. Com isso, resultou-se na existência de classes numerosas, com alunos pequenos que não alcançam nas mesas e cadeiras disponíveis, visto que o mobiliário impróprio indica problemas mais graves, como as inadequações de currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e critérios de avaliação e promoção das crianças.

Até a Resolução n. 6, de 20 de outubro de 2010, houve diversidades de entendimento sobre a idade de corte para a entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que promoveu antecipação de escolaridade e inserção de crianças menores sem a presença de condições físicas e pedagógicas que as acolhessem com qualidade. Diante disso, ocorreu no plano legal uma intensa mobilização da área educacional para que não se aprovasse, na Câmara dos Deputados, Projeto de Lei que havia sido aprovado no Senado, o qual antecipava, para a partir de cinco anos de idade, a matrícula no Ensino Fundamental.

Após aproximadamente cinco anos de desentendimentos sobre a idade corte para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, a Resolução n. 6/2010, da CNE/CEB, definiu as diretrizes para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Encontram-se, nos artigos abaixo, as definições estabelecidas:

[...] Art. 3º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 4º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 3º deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

Art. 5º Os sistemas de ensino definirão providências complementares para o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e/ou de 9 (nove) anos, conforme definido nos Pareceres CEB/CNE nº 18/2005, nº 5/2007 e nº 7/2007, e na Lei nº 11.274/2006, devendo, a partir do ano de 2011, matricular as crianças, para o ingresso no primeiro ano, somente no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

§ 1º As escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças, para ingressarem no primeiro ano, e que

completaram 6 (seis) anos de idade após o dia 31 de março, devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

§ 2º Os sistemas de ensino poderão, em caráter excepcional, no ano de 2011, dar prosseguimento para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos às crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário de 6 (seis) anos, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram, até o final de 2010, por 2 (dois) anos ou mais a Pré-Escola. (BRASIL, 2010).

Apesar desta Resolução, ainda encontramos diferentes entendimentos sobre a definição de idades, o que é fator de preocupação novamente, diante da obrigatoriedade de frequência, que é definida segundo critério de idade da criança e não mais pelo critério da etapa de educação correspondente. Tal ajuste poderá acarretar em uma matrícula antecipada das crianças para as etapas da Educação Básica seguintes.

Portanto, após o ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e a consequente reestruturação da Educação Infantil, gerou-se uma série de debates nos modos de conceber o 1º ano do Ensino Fundamental, ocasionando mudanças, principalmente, nos Anos Iniciais. No ano de 2010, foram fixadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, por meio da Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Nela, os três primeiros anos do Ensino Fundamental passam a ser entendidos como uma sequência, sem interrupções, fazendo com que, historicamente, a repetência ou reprovação não faça mais parte do período destes três anos.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010).

Esta compreensão foi seguida por outras políticas, como a já conhecida Provinha Brasil, que teve a sua 1ª edição em 2008 e era parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A referida avaliação tinha como finalidade diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. A partir do ano de 2013, contemplando as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos, que compreende os três primeiros anos como um ciclo, a Provinha foi substituída pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que é feita de forma censitária e ocorre anualmente com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Tem como objetivo principal avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Outra medida realizada pelo Governo Federal que reafirma a ideia de um Ciclo de Alfabetização é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, Distrito Federal, estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Este possui quatro eixos de atuação subsidiados pelo Governo Federal, considerando que os professores envolvidos recebem, por participarem desse processo, uma bolsa de auxílio. Os quatro segmentos são compostos por: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, mobilização e controle social.

Esses últimos encaminhamentos nas políticas relativas ao Ensino Fundamental parecem, de certa forma, definir o momento em que as crianças necessitam ser e estar alfabetizadas. Pensar esse processo de forma sequencial coloca o Ensino Fundamental diante de uma mudança em suas práticas, como também faz pensar nas relações, nas tensões e nos desafios que se estabelecem entre esta etapa da educação e a Educação Infantil, bem como a transição entre elas, a qual também é pensada pelas diretrizes que a organiza. Inicialmente, a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Resolução do CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009) traz em seu artigo 11 que:

Art.11 Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem

antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009).

Além de estabelecer a necessidade de continuidade entre as etapas, também enfatizam a negação por um processo antecipatório na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010), em seu artigo 29, expressam a necessidade de um percurso contínuo entre as etapas, ressaltando ser imperativa uma articulação entre estas. No inciso I, colocam, de forma clara, referindo-se à transição em relação à Educação Infantil, a ludicidade como forma de qualificação das práticas pedagógicas:

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização. (BRASIL, 2010).

A transição entre as duas etapas da Educação Básica se torna relevante ao considerarmos que é um momento crucial na vida das crianças e possui implicações na forma como as crianças irão viver o seu processo de escolarização. Historicamente, o que se conhece acerca deste momento, em geral, é relacionado a rupturas, à desarticulação, à trajetória anterior da criança ser desconsiderada e a ações e princípios pedagógicos distanciados. Entretanto, para a criança, a transição de uma etapa para a outra afeta seu modo de vida, conforme salientam Barbosa e Delgado (2012):

Para qualquer criança pequena, ingressar na escola de ensino fundamental é uma transição, que está vinculada a uma marca, a um ritual; isto é, mostra um crescimento pessoal, um novo modo de participar da sociedade, de ter acesso a um novo tipo de conhecimento, de participar de uma estrutura educacional diferenciada. Ingressar na escola de ensino fundamental significa, em nossa sociedade, apropriar-se de um importante sistema simbólico: a cultura letrada. (p. 139).

Com base nesta importância para a vida das crianças, a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental tem sido estudada, buscando compreender seus significados e como ocorre, tanto internacionalmente quanto em nossa produção acadêmica nacional. Dentre as pesquisas internacionais, tem-se a de Corsaro e Molinari (2005), que realiza um estudo sobre a transição das crianças da pré-escola para o primeiro ano do ensino obrigatório, em

Módena, na Itália. Nesta, os autores permanecem junto às crianças nos últimos cinco meses da pré-escola e nos quatro primeiros meses da 1ª série da escola elementar, dando continuidade ao estudo por meio de observações e entrevistas por mais cinco anos. Ainda, no estudo, ficou evidente a continuidade das ações pedagógicas, a permanência do mesmo grupo de professores e crianças, a integração entre família e escola e a participação das crianças. Todos estes aspectos são fundamentais e alicerçados nas políticas educacionais do país de uma transição bem sucedida. (CORSARO; MOLINARI, 2005).

Outro estudo relevante é o de Peter Moss (2011), em que apresenta quatro possibilidades de relação entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório. A primeira seria como forma de “subordinação”, em que a Educação Infantil seria preparatória para um melhor desempenho na etapa seguinte. A segunda seria marcada por um “impasse”, em que as duas etapas se recusam, em uma espécie de negação recíproca. A terceira se denomina “preparando a escola para as crianças”, esta realiza uma inversão do modelo preparatório, adotando práticas de Educação Infantil no Ensino Fundamental. E, na quarta possibilidade, que é a “visão de um lugar de encontro pedagógico”, as práticas e concepções das duas etapas são integradas a partir do reconhecimento de suas histórias e concepções.

No Brasil, três pesquisas recentes, finalizadas em 2010 e 2011, que compõem teses de doutorado, trazem como foco a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Uma delas, intitulada “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental”, de autoria de Flávia Miller Motta, teve como objetivo investigar a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, transformando as crianças em alunos. Neste processo, a autora afirma que as crianças aprendem a serem alunos sem deixar de compor o grupo social infância e suas características e culturas próprias.

Outra tese, de Vanessa Ferraz Almeida Neves, sob o título “Tensões contemporâneas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso”, traz como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de Educação Infantil para outra de Ensino Fundamental. Dentre as análises, verificou-se as práticas educativas que assumiram centralidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e se estruturaram em torno da brincadeira e do letramento, situadas diferencialmente nas duas etapas.

Na escola de Educação Infantil, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais. No entanto, as crianças, como atores sociais inseridos

em uma cultura letrada, voltaram-se para a apropriação da língua escrita, porém, ao ingressarem no Ensino Fundamental, depararam-se com as diferenças entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas do Ensino Fundamental, em que o brincar foi colocado em segundo plano.

Outro estudo intitulado “A passagem da Educação Infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica”, concluído, em 2011, pela pesquisadora Gabriela Nogueira, teve como principal questão a possibilidade de a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade possibilitariam maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que ambas as etapas de ensino deveriam ser reestruturadas.

Como resultados, a pesquisadora concluiu que a ampliação não contribuiu de forma significativa para uma maior articulação entre as duas etapas da educação, pois já há ruptura entre as duas. Na pré-escola foi possível perceber maior comprometimento com a formação de leitores e autores, contemplando a cultura lúdica no cotidiano das crianças. No 1º ano do Ensino Fundamental foram observadas práticas em que prevalecia uma perspectiva mecânica da alfabetização.

Assim, podemos perceber, nesses estudos, aspectos dos contextos pesquisados e, a partir deles, refletir sobre como ocorrem as transições na educação brasileira. Por meio do hiato da obrigatoriedade de frequência a partir do 4 anos de idade, compreendemos que, normalmente, a relação estabelecida entre as etapas educativas é pautada pelo distanciamento e por operar nas crianças uma ruptura entre os dois momentos. Diante disso, passa-se a se compreender e operacionalizar ações em que a criança possui como ofício de maior ênfase o fato de ser aluno (SARMENTO, 2000; 2011), mesmo que ela mantenha, sob forma de resistência, maneiras de viver sua cultura infantil.

Pensar a transição diz respeito ainda às ações pedagógicas e aos princípios de cada etapa, visto que esta não é um processo a ser naturalizado e, tampouco, pode ser entendida, apenas, de forma sequencial. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental traz à tona as especificidades de cada uma e suas identidades, já que estas também são definidas pela diferenciação, o que não significa distanciamento ou subordinação de uma etapa à outra: deve-se entendê-las, mesmo diante de suas diferenças, como continuidade.

### **3 TRAMAS INVESTIGATIVAS**

O presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa que tem o propósito de compreender os significados produzidos pelos participantes e suas relações com o mundo social.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Esta pesquisa foi em busca das narrativas dos atores do processo educativo, dentre eles, os supervisores pedagógicos, a equipe diretiva das escolas, os professores, as crianças e suas famílias, para, então, compreender como tais sujeitos significam esta ação. Buscamos, dentro de um só contexto, obter as diferentes formas de compreensão da problemática, a partir da posição que cada participante da pesquisa possui dentro do processo educativo. Dessa forma, ao contemplar todos os envolvidos neste, é possível obtermos uma visão ampliada do objeto da pesquisa. Para tanto, buscamos, nas narrativas, o relato sobre suas práticas, seus pensamentos e suas ideias, o que significa “se contar”, tornando evidente aquilo que eles fazem e pensam. Como fios que se entrelaçam e, assim, tramam-se, tecem um tecido, foram utilizadas estratégias metodológicas que tornassem possível revelar os significados presentes nas narrativas dos participantes da pesquisa e que irão compor esta investigação.

#### **3.1 O problema de pesquisa e as primeiras aproximações com o campo**

Este trabalho teve por objetivo investigar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, bem como estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

Desdobrando questões:

- Como compreendem a pré-escola?
- Quais as concepções de infância e criança presentes nas narrativas?
- Quais as ações pedagógicas realizadas na pré-escola?

- Qual a concepção de transição entre pré-escola e Ensino Fundamental narrada pelos participantes?
- Como compreendem a obrigatoriedade de frequência?

Dessa forma, o intuito de buscar os significados nas narrativas se deve ao fato de estas contarem as histórias dos atores sociais envolvidos no processo educativo, além de permitirem que tais indivíduos, ao se narrarem, descortinem suas experiências em pensamentos sobre a educação e os seus fazeres.

[...] a vida humana é, de modo essencial, histórica, e como tal, cada vida é uma história narrada no tempo e um projeto biográfico existencial. Conceber a vida humana como biografia é tentar pensá-la como relato, o que significa que o sujeito humano é como pensava Proust, um novelista e um leitor de si mesmo. (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 95).

Com o intuito de conhecer as narrativas dos atores do processo educativo, houve uma interlocução com a pesquisa narrativa, principalmente no estudo de Clandinin e Connelly (2011), no que se refere ao desejo de realizar uma pesquisa em que se busca entender a experiência por meio narrativas permitam que as pessoas contem as histórias que vivem.

Os autores possuem no conceito de experiência de John Dewey (1859-1952) suas “referências criativas” para pensar a pesquisa narrativa, pois esse conceito é pessoal, social e deve ser compreendido sempre em interação, em um contexto social específico, que seria o lugar (situação). Além disso, há um critério para a experiência, que é a continuidade (passado, presente, futuro): “[...] há sempre uma história, que está sempre mudando e sempre encaminhando-se para algum outro lugar.” (p. 31). Diante disso, podemos pensar que uma experiência pode desenvolver-se a partir de outra já vivida, o que resulta em uma continuidade da experiência, ou seja, que esta permanece em movimento e, portanto, não podemos considerá-la de forma inerte e descontextualizada.

Assim, é possível que as narrativas sobre as vivências de cada um dos atores do processo educativo nos falem destes, considerando seus contextos sócio-históricos, ou seja, contando suas experiências. Para os autores, estudar a educação significa pensar sobre a experiência, dessa forma, ocorre a aproximação das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos neste processo com o conceito de Dewey, pois, para ele, educação, experiência e vida são indissociáveis. Então, o estudo da educação seria o estudo da vida.



Aprendemos sobre Educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em Educação. Essa atenção voltada para a experiência e o pensamento sobre Educação como experiência é parte do que os educadores fazem nas escolas. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 24).

Essa relação existente entre as experiências vividas e a educação foi o que levou essa pesquisa a buscar, nas narrativas dos atores do processo educativo, seus significados. Bàrcena e Mèlich (2000, p. 122) nos afirmam: “toda narração é um convite ao pensamento, à construção de significados, à elaboração de sentido.”.

### **3.2 Aproximação do campo**

A pesquisa foi realizada a partir de setembro de 2012, quando ocorreram os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município. Minha intenção, era investigar os significados que os principais atores do processo educativo, dentre eles, supervisores pedagógicos, equipe diretiva das escolas, professores, crianças e suas famílias, tinham sobre a pré-escola.

Porém, reorganizando as questões da pesquisa, percebi que não seria possível estudar a pré-escola sem considerar a sua relação com a transição para o Ensino Fundamental e a perspectiva da obrigatoriedade. A partir de então, estes tópicos passaram a fazer parte do problema de pesquisa e juntamente com os participantes. Diante dessa problemática, minha intenção foi pesquisar os atores relacionados à pré-escola e ao 1<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental, logo, a ideia inicial foi a de realizar o estudo em uma escola que possuísse as duas etapas ou em duas escolas que estivessem relacionadas: a maioria das crianças de uma escola deveria ser oriunda da outra, além de possuírem proximidade territorial e pedagógica.

Durante este período, pesquisei o contexto e, para tanto, primeiramente, fui à SMED conversar com a supervisão das áreas pedagógicas – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – sobre a pesquisa, solicitando autorização, junto à secretária de educação, para a realização da pesquisa. Também, indaguei sobre em quais escolas poderia realizá-la, pois minha intenção foi utilizar a abordagem objetiva de aproximação do campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), em que são apresentados os objetivos da pesquisa e é negociada a entrada no campo com os participantes.

Então, fui informada, pelas supervisoras, de que estava autorizada a realizar a pesquisa nas escolas do município e poderia dirigir-me diretamente a estas para colocá-la em ação.

Solicitei informações a respeito das escolas e, durante a conversa, tomei ciência de que havia uma instituição de Ensino Fundamental que era considerada modelo e onde poderia realizar minha pesquisa. Advertiram-me ainda que as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal não possuíam mais pré-escolas, porém havia uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)<sup>10</sup> que enviava a maioria das crianças que a frequentavam para a escola de Ensino Fundamental modelo, pois estas se localizavam no mesmo bairro.

Em seguida, direcionei-me à escola de Ensino Fundamental para conhecê-la e saber se seria permitida a pesquisa nesta instituição. Após a resposta afirmativa da direção, fui informada que, como já tinham me colocado na Secretaria Municipal de Educação, a maioria das crianças que ingressavam no 1º ano vinham da pré-escola mais próxima. Sendo assim, realizei o levantamento de informações iniciais sobre a escola e fui, então, à EMEI, a fim de efetuar o mesmo. A partir da captação destes dados iniciais, estruturei a pesquisa para que ela ocorresse nestes dois estabelecimentos.

Como antes mencionado, a definição dos atores sociais participantes da pesquisa foi organizada com a intenção de que as narrativas contassem diferentes perspectivas sobre a pré-escola. Nesse sentido, foi buscada a representação daqueles que implantam as políticas, dos que organizam as propostas pedagógicas nas escolas, de quem realiza cotidianamente as ações pedagógicas, de quem essas ações eram destinadas e daqueles que auxiliam a constituir a educação na sociedade. Diante da relação intrínseca entre a pré-escola e a transição para o 1º ano do Ensino Fundamental, foi possível notar a necessidade de se conhecer os significados dos atores envolvidos nesse processo, assim, os participantes representam a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, para representar a Secretaria Municipal de Educação, participaram da pesquisa os supervisores da Secretaria Municipal de Educação, um responsável pela Educação Infantil e outro pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em relação à equipe diretiva das escolas, participaram a Direção da Escola de Educação Infantil, a Coordenação da Escola de Ensino Fundamental, todos os professores do 1ª ano da Escola de Ensino Fundamental e todos os professores da pré-escola da Escola de Educação Infantil.

O grupo de crianças também foi definido tendo como representantes alunos das turmas do 1º ano da Escola de Ensino Fundamental e da Educação Infantil. No caso da instituição de

---

<sup>10</sup> O termo EMEI significa a abreviação de Escola Municipal de Educação Infantil e será utilizado neste texto como forma de identificação da escola em que se investigou a pré-escola, bem como para diferenciar os seus atores participantes da pesquisa correspondente.

Ensino Fundamental, uma das turmas da escola, em que a professora se mostrou disponível, participou. Da mesma forma ocorreu na Escola Educação Infantil, em que uma turma representou as turmas do último ano da pré-escola. Em relação às famílias, o critério para participação foi: pais e/ou responsáveis pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e do último ano da pré-escola que estivessem disponíveis para participar da pesquisa. Como a pesquisa se iniciou na Escola de Ensino Fundamental, a quantidade de famílias que apresentaram interesse em participar foi três. Esta quantidade orientou o mesmo convite na Escola de Educação Infantil.

As entrevistas e a coleta de documentos iniciaram em outubro e ocorreram até o mês de dezembro de 2012. Foram entrevistados:

**TABELA 2 – Participantes da pesquisa**

	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Educação Infantil</b>
<b>Supervisão Pedagógica – Secretaria Municipal de Educação</b>	(1) Anos Iniciais do Ensino Fundamental	(1) Educação Infantil
<b>Equipe Gestora da Escola</b>	(1) Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental	(1) Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil
<b>Professores</b>	(2) Professoras do 1º ano do Ensino Fundamental	(2) Professoras da pré-escola I (2) Professores da pré-escola II (1) Professora substituta da pré-escola
<b>Crianças</b>	(1) Grupo do 1º ano do Ensino Fundamental	(1) Grupo da pré-escola II
<b>Famílias</b>	(3) Mães de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental	(3) Mães de crianças da pré-escola II

Para isso, utilizei diferentes estratégias metodológicas, buscando pela integração destas de forma complementar, o que me possibilitou realizar uma interlocução dos dados e

levar a uma maior profundidade e compreensão destes. Ao utilizar mais de um tipo de informante de dados e estratégias diferentes para que estes fossem complementares, pude fazer a confirmação dos dados, como também perceber as divergências e contradições entre estes.

Para Sarmiento (2003b), o cruzamento de informações permite explicar o que, eventualmente, não converge e confirmar, de forma mais segura, o que converge, como também proporciona detectar um ponto de tensão ou contradição. Esta pesquisa utilizou mais de uma estratégia metodológica, com diversos atores da realidade social. Para tanto, a entrevista serviu como principal fonte, além da análise de documentos e fotografias, métodos que foram utilizados para a realização deste estudo.

### **3.3 Entrada no campo: acolhimento e receptividade**

Como referido anteriormente, a primeira escola visitada foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)<sup>11</sup>, na qual fui recebida de maneira bastante receptiva. Quando apresentei para a Diretora da Escola a pesquisa e solicitei sua permissão para realizá-la na instituição, a resposta recebida foi: “[...] se for para o bem da educação, podes fazer sim, e, como estes trabalhos são para melhorar a educação, estamos abertos para que possas realizar o teu trabalho aqui” (Entrevista realizada com a Diretora da EMEF, em 25 de setembro de 2012). A partir deste momento, senti-me bem-vinda e, então, solicitei o contato com as duas professoras do 1º ano da escola.

As duas me receberam muito bem, expliquei a pesquisa e aceitaram fazer parte dela. A partir daí, marcamos os dias das entrevistas e as realizamos, depois, em um dia específico, fiz a entrevista com as crianças de uma das turmas de 1º ano. Solicitei às professoras que marcassem uma entrevista com as famílias de alunos do 1ª ano que desejarium participar da pesquisa, finalizando esta primeira parte.

Na EMEI, deparei-me com a mesma disponibilidade, pois a Diretora me recebeu de forma muito receptiva, interessada na temática da pesquisa e me questionando como é fazer um doutorado. Apresentei a pesquisa, recebendo aceite, daí, solicitei entrevistas com os professores do pré I e II e a Professora substituta destas turmas, quando os professores

---

<sup>11</sup> O termo EMEF significa a abreviação de Escola Municipal de Ensino Fundamental e será utilizado neste texto como forma de identificação da escola que se investigou os atores correspondentes ao 1º ano do Ensino Fundamental, bem como para diferenciar os seus atores participantes da pesquisa.

efetivos não estão. Houve, por parte destes profissionais, o consentimento instantâneo para participar do estudo. A entrevista com as crianças foi marcada em um dia específico com um dos professores do pré II. No que tange às entrevistas com as famílias, solicitei à Diretora que as marcassem com aquelas que gostariam de participar, de alunos da pré-escola II.

A seguir, de maneira concomitante, realizei as entrevistas com a coordenação da EMEF e com a Diretora da EMEI, pois, nas escolas de Educação Infantil do município, não há coordenadoras, visto que as diretoras acumulam esta função. Ao final do trabalho com os professores, as crianças e as suas famílias, efetuei a entrevista com as duas supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação: uma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a outra responsável pela Educação Infantil.

Durante esse processo, senti-me acolhida e bem recebida em todos os lugares, as pessoas demonstraram muito interesse pela pesquisa e pela possibilidade de participarem de um trabalho de doutoramento. Deram-me informações, concederam-me materiais e acesso às escolas, disponibilizando-se a marcarem entrevistas, providenciarem locais dentro das escolas para estas serem realizadas de maneira mais privativa, sem preocupação com o tempo que seria necessário para sua qualificada realização. Tudo isto foi fruto da relação ética estabelecida desde o princípio com os participantes da pesquisa, que consistiu no respeito ao outro, pois adentrei em uma parte da vida deste com a devida permissão.

Tal ação exige que eu tenha a atitude de considerar os participantes como produtores de conhecimento, e também de negociar com os envolvidos a forma como participarão. Essa postura ultrapassa a coleta de dados, pois valoriza a participação destes sujeitos nesse fazer, assim como a forma que as informações serão recolhidas.

O comprometimento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 76).

Assim, a relação ética na pesquisa consiste em respeitar o outro, inclui pedir permissão para participar de suas vidas. Diante da disponibilidade e da relação estabelecida, é preciso considerar a necessidade de retornar com os resultados dessa participação, poder, de alguma forma, retribuir e contribuir com o contexto e os participantes investigados. Portanto, como retorno da pesquisa, ficou acordado com a Secretaria e com as duas escolas que seria

realizado um encontro com os participantes da pesquisa, tendo como objetivo apresentar as temáticas resultantes da investigação.

### **3.4 As estratégias de pesquisa: em busca das narrativas**

Após a entrada no campo de pesquisa, comecei as entrevistas, sempre acompanhada do diário de campo para fazer anotações sobre o contexto, os detalhes, as impressões, as situações não apreendidas na gravação das entrevistas, entre outras coisas. Antes de começá-las, todos os participantes assinaram os termos de consentimentos livres e esclarecidos (em anexo), também apresentei a eles sobre o que se tratava o trabalho e como este poderia ser divulgado, ressaltando que a nomeação das pessoas seria preservada, bem como das escolas e do município.

Dentre as estratégias de meu estudo, as entrevistas foram dominantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994), isto é, foram a estratégia que gerou a maior parte dos dados analisados, originando as correlações com os dados construídos pelas demais estratégias metodológicas. As entrevistas me permitiram, enquanto investigadora qualitativa, gerar dados descritivos na linguagem do próprio participante da pesquisa, possibilitando-me desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os participantes da pesquisa interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As entrevistas foram organizadas de forma não totalmente estruturada, permitindo maior interação entre o pesquisador e o participante da pesquisa. Nesse sentido, criei um roteiro com questões norteadoras, que possibilitassem maior flexibilidade e aprofundamento em alguns pontos trazidos por mim e pelos participantes, contrariando o objetivo de obter resultados uniformes entre os entrevistados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, o objetivo foi realizar uma espécie de “conversa” com os sujeitos da pesquisa.

O tempo de duração de cada entrevista com os adultos foi, em média, de 2 horas. Em função de ter entrevistado vários interlocutores, ao longo das entrevistas fui percebendo a necessidade de mudança na forma de falar e de questioná-los, de forma a apropriar os enunciados utilizados ao contexto de cada participante, para sua melhor compreensão. Ouvir cuidadosamente foi imprescindível para desvelar as narrativas de cada participante, um exercício contínuo “de encarar cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.

137). Sendo as entrevistas realizadas nas duas escolas concomitantemente, pude refletir durante o processo de recolhimento de dados, pois foi possível, durante o processo, relacionar as narrativas dos diferentes atores às questões da pesquisa e perceber questões importantes, bem como informações que poderiam ser aprofundadas.

Esse processo de reflexão, durante a coleta de dados, conduziu a uma constante realização de interpretações da realidade, o que me permitiu construir sentidos a partir dos dados, possibilitando-me, muitas vezes, ressignificá-los, pois esteve presente o princípio da reflexividade metodológica. Segundo Sarmiento (2003b):

O conceito de reflexividade metodológica tem, ademais, o interesse de lembrar que todo o trabalho investigativo é uma construção com implicação do investigador. Não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, seleções, nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira. A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador. (p. 151).

Dessa forma, o processo de geração de dados foi reflexivo e passou a interferir nas perguntas norteadoras das entrevistas, pois, a cada dado novo, conflitante ou concordante, foi-se estabelecendo novas relações entre os significados que iam se descortinando através das narrativas, das interpretações destes e das questões de pesquisa. Além das entrevistas, que foram a estratégia que embasou o trabalho, também foram realizadas fotografias dos espaços das salas de aulas e recolhidos de documentos.

A análise de documentos administrativos, como o projeto-político pedagógico do município, seu regimento interno, além de outros informativos das escolas, contendo suas formas de organização e funcionamento para os pais e a comunidade escolar, representa os enviesamentos dos seus autores – Secretaria e Conselho Municipal de Educação e direção das escolas. Tais dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994) mostram o que os atores sociais pensam sobre o tema, exprimindo a realidade, que permite ao pesquisador compreender, através das narrativas desses documentos, o contexto em que a pesquisa se realiza.

As fotos tiveram como intuito narrar os espaços, principalmente das salas de aulas da pré-escola II, a ideia é a de que elas se constituíssem em “inventários dos objetos no local da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 140), para, então, possibilitarem que os dados

descritivos estivessem visivelmente disponíveis e fossem complementares, enriquecendo a análise dos dados.

Já as entrevistas com as crianças tornaram possível conhecer os significados produzidos por estas, já que somente elas, como principais atores do processo educativo, podem-nos narrar o que vivem. Graue e Walsh (2003) nos explicam o porquê dessa importância:

Para descobrir mais, porque, se o não fizemos, alguém acabará por inventar, de fato, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afeta a vida das crianças, afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as. (p. 12).

Como opção metodológica desta investigação, as crianças possuem a mesma posição, na geração de dados, que os adultos, pois, conforme Cohn (2005), as crianças não produzem menos cultura que os adultos, apenas criam de forma diferente, o que pressupõe uma forma específica de compreender a cultura:

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. (p. 33).

Desse modo, a produção cultural da criança não é menor, isto é, não determina uma incapacidade infantil ou uma falta de prerrequisitos. A sua produção só é diferente da do adulto. A forma como a criança faz sua construção e a expressa pode ser desqualificada pelos olhos do adulto por não compreendê-la, por não conseguir perceber o mundo com o mesmo olhar da criança, ou seja, por não compreender os sentidos e significados produzidos por ela. Portanto, essa pesquisa se propõe a resgatar as crianças desse lugar, equalizando suas narrativas com a dos outros participantes, ou seja, efetivar a sua participação sem a distinção das questões etárias.

Porém, reconhecendo as especificidades das crianças e suas formas diversas de produção de cultura, como explicitado acima, suas entrevistas tiveram o objetivo de que elas



falassem sobre o que sabem, mas, para isso, foi utilizado um disparador. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a utilização de objetos pode servir como disparadores para a conversa. Para tanto, introduzi o desenho como um disparador, a fim de auxiliar na realização das perguntas e na formulação das respostas das crianças e, também, como fonte de informação junto à fala sobre os significados que as crianças possuem da escola, compreendendo o desenho como narrativa. Sarmiento (2007, p. 35) destaca que este é “um ato social onde se exprimem modos específicos de interpretação do mundo”.

As referidas entrevistas foram realizadas na sala de aula de cada um dos dois grupos de crianças, um de 1º ano e outro de pré-escola II. Conforme Graue e Walsh (2003) é preciso negociar com as crianças o processo da entrevista, do que se trata e como se faz. Dessa forma, antes de realizá-la, conversei com as crianças sobre o que era e como seria realizada, colocando que gostaria de saber o que elas sabem e pensam das escolas e que, como adulta, não me lembrava, por isso, gostaria da ajuda deles para compreender. Nesse sentido, foram convidadas a confirmarem sua participação através do Termo de Consentimento Livre e esclarecido, que tinha como possibilidade de escrever o seu nome ou desenhar como forma de assinatura. Além deste, outro termo foi enviado para casa, para que suas famílias concordassem com as suas participações.

Para os dois grupos foi realizado o mesmo procedimento. A partir do consentimento das crianças, foi lançada a proposta de desenhar a pré-escola, de um lado, e, de outro, o 1º ano do Ensino Fundamental de forma coletiva. Todas as crianças quiseram participar, então, foi entregue uma folha em branco com um número indicativo no canto superior, para que eu pudesse saber a que fala na gravação das vozes se referia o desenho. Após a construção delas, perguntei a cada uma o porquê de seus desenhos, o que pensavam e quais as diferenças que observavam entre as duas etapas da educação. Este processo teve a duração de um turno inteiro, pois foi lançada a proposta para todas as crianças do grupo e, após, elas desenharem, então, fui conversando com cada uma sobre os seus desenhos, utilizando o gravador como auxiliar.

### **3.5 O processo de análise de dados e a organização do estudo**

A análise de dados é um processo de busca e organização dos dados recolhidos, que tem por objetivo aumentar a própria compreensão do investigador sobre estes e, assim,

possibilitar suas interpretações e torná-los compreensíveis e visíveis (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Conforme dito anteriormente, ao longo da coleta de dados, algumas interpretações e categorias foram sendo construídas, mas o trabalho efetivo de análise se deu após o processo finalizado. As entrevistas foram transcritas a partir dos grupos de pertencimento, como, por exemplo, gestores. Todas as entrevistas foram transcritas na sequência e assim por diante. No caso das entrevistas com as crianças, foi preciso realizar a transcrição das entrevistas e, junto a elas, relacionar as falas ao desenho realizado, buscando uma melhor interpretação tanto das falas quanto dos desenhos. Após transcrever todas as entrevistas e ter realizado diversas leituras do material coletado, comecei a destacar as ideias principais em relação às questões de pesquisa, devido à repetição e/ou ao destaque da importância do dado. Após esse processo de interpretação e seleção das narrativas geradas a partir das entrevistas, fui construindo as categorias de codificação.

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritos que recolheu [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221, grifo do autor).

A partir da construção das categorias, diante da quantidade destas e percebendo que vários temas se assemelhavam, senti a necessidade de reelaboração na forma de organização destas. Então, realizei uma releitura dos dados, a fim de organizar as categorias de análise de forma a apresentar estas aos leitores deste estudo. Dessa forma, as categorias geraram cinco temáticas, que, dentro destas, estão as categorias de análise. Esse processo de organização me permitiu sistematizar as interpretações realizadas e suas relações com as questões de pesquisa, dando ênfase aos significados presentes nas narrativas dos atores do processo educativo.

Importante ressaltar que as categorias foram construídas através das entrevistas, e, no caso das crianças, das entrevistas e dos desenhos, como ressaltado anteriormente. Além disso, algumas fotos e alguns documentos administrativos são complementares ao processo de interpretação dos dados, pois possibilitaram conhecer o contexto e enriquecer as análises de dados. A organização desse estudo vai trazer as narrativas e as análises de forma integrada, em um fluxo contínuo, em que as falas dos participantes serão constantemente emergidas e, junto com a análise dos dados e a fundamentação teórica, serão uma única narrativa.

Para a apresentação das temáticas e suas categorias de análises, dividi-las em dois eixos. O primeiro trata das concepções e ações presentes nas narrativas dos atores do processo educativo sobre a pré-escola. O segundo traz a relação das crianças com a escola, descortinando as concepções de infância e criança, de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e sobre a obrigatoriedade de frequência das crianças a partir dos 4 anos de idade. Esses dois eixos estão divididos em dois capítulos, que se estruturam da seguinte forma: discussão teórica do tema proposto; após, análise dos dados integrada à fundamentação teórica; e, ao final, com a intenção de sistematizar as ideias principais e expor posicionamentos, retomo os pontos principais debatidos.

## **4 TECITURAS DA PESQUISA: ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Para fazer uma pesquisa qualitativa, é preciso realizar uma mudança no olhar investigativo, por isso, é essencial contextualizar os participantes dela, não os tratando como objetos de investigação abstratos, mas como atores sociais concretos. Portanto, é importante pensar sobre os contextos inseridos na pesquisa, os quais não são estáticos, possuem movimento. O contexto é um espaço constantemente dinâmico e possui um tempo cultural que influencia e é influenciado, é historicamente situado com um aqui e agora específico. É o elo entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro e microsociais.

O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores envolvidos (GRAUE; WALSH, 2003). Nesse processo de referenciação dos atores da pesquisa, não é possível desconsiderar a relação entre o contexto local, onde ocorre à investigação, a sua estrutura específica e o contexto mais amplo, bem como as relações com a sociedade que possibilita ampliar os significados construídos.

### **4.1 Caracterização do município**

A pesquisa foi realizada em um município localizado no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo Demográfico de 2010, a população residente nesta cidade era de 30.990 pessoas. Duas grandes lagoas banham o seu território, o qual se encontra à margem do Oceano Atlântico e é localizado na microrregião Litoral Lagunar. As principais atividades econômicas do município são a pecuária e o plantio de arroz. O cereal é o maior responsável pelo desenvolvimento econômico e pela arrecadação, fazendo do município uma das cinco principais cidades produtoras de arroz do Rio Grande do Sul (MATEI; FILIPPI, 2012).

Segundo Matei e Filippi (2012), a base econômica do município está sustentada na rizicultura de irrigação, pecuária bovina de corte e a ovina de lã. A lavoura mecanizada do arroz, cultivada em médias e grandes propriedades, é a atividade principal. O município não possui indústrias de grande porte instaladas. A agroindústria existente atua no beneficiamento do arroz, realizando apenas a secagem e o armazenamento, sendo que as demais fases do processamento são realizadas em outras localidades. Esta situação resulta em uma grande importância da agropecuária na economia local.

As demais culturas agrícolas do município são: laranja, pêsego, uva, alho, batata doce, batata inglesa, cebola, ervilha, fava, feijão, melancia, melão, milho, soja, sorgo e tomate. Por estar localizada no litoral sul do estado, a pesca é uma atividade importante no município, ainda que seja predominantemente desenvolvida de forma artesanal e não em escala industrial. Assim, podemos perceber que o município se organiza em torno das atividades do setor primário, mas, como ocorre no restante do país segundo relatório do Censo do IBGE de 2010, a população rural tem diminuído, aumentando a urbanização dos municípios (IBGE, 2010). Dessa forma, encontramos no município a seguinte população:

**TABELA 3 – População 2010**

<b>População Residente</b>	<b>População Rural</b>	<b>População Urbana</b>
<b>30.990</b>	4.100	26.890

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2010.

Portanto, a população residente se concentra na área urbana, mesmo que sua principal atividade econômica seja vinculada à área rural. Dentre a população geral do município, temos, segundo a Amostra Nacional de Domicílios de 2010, a seguinte quantidade de crianças na idade de 0 a 5 anos:

**TABELA 4 – Quantidade de crianças na idade de 0 a 5 anos (2010)**

<b>População residente de 0 a 3 anos</b>	<b>1.585</b>
<b>População residente de 4 anos</b>	396
<b>População residente de 5 anos</b>	477
<b>Total:</b>	<b>2.458</b>

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2010.

Dos 30.990 habitantes do município, 2.458 são crianças com idades referentes à primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Nessa mesma amostra do IBGE,

encontramos a informação sobre quantas crianças estavam frequentes em creches ou escolas, nesta mesma faixa etária:

**TABELA 5 – Crianças frequentes em creches ou escolas (2010)**

<b>Frequentava creche ou escola de 0 a 3 anos</b>	<b>380</b>
<b>Frequentava creche ou escola com 4 anos</b>	182
<b>Frequentava creche ou escola com 5 anos</b>	391
<b>Total</b>	<b>943</b>

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2010.

Podemos perceber que, das 2.458 crianças de 0 a 5 anos de idade residentes no município, apenas 943 informaram frequentar a creche ou a escola, totalizando aproximadamente 38% da população nesta faixa etária atendida. Sendo que na idade de 4 e 5 anos, esta porcentagem é bem maior, pois, das 873 crianças com essa idade, 573 informaram frequentar creche ou escola, totalizando aproximadamente 65% da população atendida. Porém, se analisarmos somente as crianças de 5 anos, das 477 habitantes, 391 são atendidas, totalizando 82% de atendimento.

Como nos mostra os dados do Censo Escolar do mesmo ano, somente utilizando os dados das escolas públicas, o atendimento referente à idade pré-escolar (4 e 5 anos), que totaliza 397 crianças atendidas, é superior ao atendimento das de 0 a 3 anos, que é de 235 crianças.

**TABELA 6 – Crianças atendidas em escolas públicas (2010)**

	<b>Educação Infantil</b>			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>Estadual urbana</b>	0	0	0	0
<b>Estadual rural</b>	0	0	0	0
<b>Municipal urbana</b>	0	220	149	183
<b>Municipal rural</b>	0	15	65	0
<b>Estadual e Municipal</b>	0	235	214	183

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Censo Educacional, 2010.

No ano em que foi realizada esta pesquisa, o IBGE estimou uma diminuição na população residente em comparação a 2010, dados que foram utilizados até o momento nesta contextualização, que era de 30.990 para 30.641 pessoas. No entanto, o Censo Escolar do mesmo ano aponta situação semelhante de maior atendimento na pré-escola em relação a creche, a partir dos dados referentes às escolas públicas:

**TABELA 7 – Crianças atendidas em escolas públicas (2012)**

	<b>Educação Infantil</b>			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>Estadual urbana</b>	0	0	0	0
<b>Estadual rural</b>	0	0	0	0
<b>Municipal urbana</b>	30	286	220	116
<b>Municipal rural</b>	0	0	49	0
<b>Estadual e Municipal</b>	30	286	269	116

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Censo Educacional, 2012.

Apesar do atendimento de 0 a 3 anos em creches ter aumentado, o atendimento em pré-escolas vem sendo ampliado. Na pré-escola, o atendimento de forma parcial em comparação ao integral também é superior, cenário que nos auxilia a pensar sobre a realidade de atendimento no município, principalmente, a municipal, rede em que foi realizada esta pesquisa.

#### **4.2 Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental: a organização da rede municipal de educação**

A rede municipal é composta por 19 escolas de Ensino Fundamental e 13 escolas de Educação Infantil. No município, não há turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental e a Educação Infantil é oferecida nas EMEIs, sendo que a maioria destas atende crianças de 0 a 5 anos, porém, o maior atendimento é para a pré-escola, principalmente para o último ano desta etapa escolar. Isso acontece devido a uma alteração na forma de organização no atendimento, após a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos de duração (Lei n. 11.114/2005), com a inserção das crianças de seis anos de idade (Lei n. 11.274/2006). Segundo as narrativas das supervisoras da Secretaria Municipal de Educação<sup>12</sup>:

Supervisora EF: Ai isso aí que eu não comentei contigo... Isso aí a gente fez aqui na Secretaria, com a secretária e tudo, a gente fez uma adequação assim com as crianças a gente até aceitava as crianças que não tivessem ainda na idade, tudo o tempo assim de a gente se adequar... e... como é que se diz e... implantar, né. Então, quando a gente estava fazendo a implantação houve vários casos que a gente estudava, não então esse vai para o 2º, não vai para o 1º, não esse faz o pré, entendestes? Por que agora a gente já tem certinho as idades, mas antes não, era cada caso que chegava a gente sentava, estudava e resolvia. E também avaliação porque tem muitas crianças assim ó que vinham do pré já lendo e tudo então gente dizia assim ó: Ué como que ele vai ficar no 1º ano se essa criança já sabe ler? Então, o que é que a gente fazia, uma avaliação, né, até era nós mesmos que aplicava a avaliação, eu ia na escola fazia a avaliação com a criança e fazia um parecer e essa criança ia automática para o 2º ano e hoje a gente não pode, né, porque hoje já não pode pular o 1º ano. Aí enquanto a gente estava fazendo a implantação a gente fez isso, mas depois chegou num certo tempo que a secretária disse: não, agora a gente já adequou, agora nós vamos botar...

Supervisora EI: Colocar uma data né...

Supervisora EF: Porque senão, depois todo ano... porque assim as mães queriam com 5 anos, colocar a criança já no 1º ano, né. E aí a gente teve toda

---

<sup>12</sup> Durante a pesquisa, serão identificadas as supervisoras da SMED como EF, relativo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e EI, quando se tratar da pessoas responsável pela Educação Infantil.



uma orientação, não esta fase, é a fase do pré, eles têm que ficar na Educação Infantil, a idade do 1º é tal e tal, tem meses e tudo mais e aí depois a gente adequou assim... (Entrevista realizada com as supervisoras da SMED responsáveis pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pela Educação Infantil, em 10 de dezembro de 2012).

Dessa forma, mesmo antes da obrigatoriedade de frequência existir, aprovada através da Emenda Constitucional n. 59/2009, o município, no ano de 2008, através de seu Conselho Municipal de Educação, emite Parecer n. 2/2008 em adequação com a Secretaria de Educação e estabelece que a entrada no 1º ano deverá ocorrer para a criança que completar seis anos de idade até trinta de julho do ano letivo e que tiver frequentado, no ano anterior, a pré-escola. Assim, a pré-escola na rede municipal passou a ser organizada da seguinte forma: pré I, de 3 anos e 6 meses a 4 anos e 6 meses; e pré II, de 4 anos e 6 meses a 5 anos e 6 meses. Essa formação afeta também a estruturação das turmas anteriores, e a pré-escola passa a receber crianças que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), estariam frequentando a creche.

Referente ao processo de implantação dos 9 anos do Ensino Fundamental no município, a adequação ocorreu no último ano estipulado pela Lei. Conforme as narrativas dos participantes da pesquisa, este foi considerado um processo dificultoso, devido a estes não terem acesso a suportes ou formações. Assim, o município foi-se organizando através de suas próprias práticas e experiências já realizadas para implantar uma forma e um currículo para o 1º ano do Ensino Fundamental. Um dos argumentos para isso é que não havia, na época, nenhum documento ou material que norteasse essa nova realidade, fazendo com que o município se estruturasse de maneira própria, embora residisse um aparente sentimento de solidão e insegurança, como salienta a Supervisora do Ensino Fundamental do município:

Supervisora EF: Quando chegou essa lei, fui até a secretária e disse: olha agora as crianças vão entrar mais cedo na escola, vai ser com 6 anos e é o primeiro ano, tá mais e aí? Como é que vamos fazer? O que é que tem... aí na época a gente não tinha, muita coisa em se embasar assim, só tinha a lei, mas como trabalhar? Metodologia, o que trabalhar? Só dizia que era o lúdico, mas como? De que forma? De que maneira? Aí eu fiquei de cabelo em pé, né. Correndo para tudo que é lado, querendo saber o que é que era o letramento, o quê que era letrar, alfabetizar, a diferença, então fui-me instrumentalizar mais na parte teórica sobre isso, aí depois a gente pegou, porque eu disse assim, não, não veio nada assim... porque outros municípios tiveram uma capacitação e aí aderiram àqueles métodos alfa... Airton Senna, isso mesmo, mas para nós aqui não chegou convite para essa capacitação... e eu digo e agora? (Entrevista realizada com a Supervisora da SMED

responsável pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 10 de dezembro de 2012).

Nesse contexto, o município se organizou, contando com reuniões e propostas dos professores, equipe diretiva das escolas e a supervisão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação:

Supervisora EF: Como é que nós vamos fazer a proposta pedagógica que nós não temos, como é que vou montar e, então, como é que eu fiz, juntei aquelas professoras alfabetizadoras, porque eu digo elas têm a base, né. Alfabetizadoras, umas já tinham trabalhado com o pré, então eu selecionei todas as professoras e aí a gente se reuniu e montamos... começamos a fazer reuniões... encontros de estudos, até montar a proposta. Então, assim a gente foi estudando toda a parte teórica e, depois, disse assim para as gurias: agora no próximo encontro vocês vão me trazer assim, o que vocês acham importante trabalhar no 1º ano, para depois vocês alfabetizarem, né. Que prepare eles para a alfabetização o que seria o 2º, que tudo é alfabetização, mas eu digo assim, para que vá ajudar vocês no 2º ano. Aí elas foram para casa e tudo e fizeram os estudos delas, na próxima reunião elas trouxeram tudo... Isso é importante na matemática, aquilo foi importante na matemática e nós ficamos com um monte de papel e começamos a selecionar isso é, aquilo não é, montamos. Aí depois que montamos começamos a ler, mas isso não é mentira e assim foi, assim até... o que uns 2006 nós implantamos... 2007, 2008, 2009... e ainda a gente está reformulando, vamos sempre assim trocando... isso aqui acho que é mais para o pré, passa para o pré, vamos puxar mais do 2º ano vamos passar para o 1º ano que o 2º ano faz outras coisas... então a gente foi assim reformulando ao longo do tempo... (Entrevista realizada com a Supervisora da SMED responsável pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 10 de dezembro de 2012).

Após a formulação de propostas, a Supervisão da Educação Infantil também esteve presente nas decisões sobre os conteúdos programáticos que o 1º ano iria contemplar:

Supervisora EF: Aí que foi a questão, nós tínhamos a colega, né, que agora se aposentou que estava no pré, aí eu conversei me sentei também junto com ela e eu digo olha nós fizemos nossa proposta e veio isso, isso e isso aqui, né e ela disse: mas tem muita coisa aí que eu trabalho. E aí nos sentamos, o que tu trabalhas aqui? Ah isso, eu trabalho, mas isso é mais a minha parte aí nós começamos a discutir a proposta o que seria para mim e o que ficaria para ela, né e a gente deu uma reformulada também... para que se não fosse assim ó, iria saturar o aluno né, ele ver lá no pré, tal coisa, né e chegar no primeiro e repetir, se bem que têm coisas que a gente trabalha no pré e ainda se repete no 1º ano, por quê? Por que assim ó, porque aqui ainda o pré não é obrigatório, né. Então têm muitas mães assim que na campanha, na zona rural que elas não têm acesso à Educação Infantil e aí essa criança não teve pré, chega no 1º ano e aqueles outros quase tudo lendo e o pobre que chegou lá da zona rural como é que fica? Então no início a gente faz todo um resgate

do pré... do recorte, na recreação, na parte corporal como a Supervisora da EI falou, na parte lúdica toda, lateralidade, tudo isso aí a gente faz um resgate no 1º ano no início, nos 3 primeiros meses para depois a gente entrar bem na proposta... e quero te dizer assim ó que agente não começou com todas as escolas, nós começamos com 10 escolas, fizemos escola piloto, fizemos 10 escolas e a gente supervisionava todo o trabalho nestas 10 escolas e aí depois quando chegou mais no final do ano e eles passaram para o 2º, aí nós começamos a colher os frutos e as gurias: Ah mas eles já chegam sabendo escrever algumas palavrinhas, têm uns que já tão lendo e aí foi né... (Entrevista realizada com a Supervisora da SMED responsável pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 10 de dezembro de 2012).

Houve, então, o entendimento sobre o que seria letramento, chegando o 1º ano a ter essa nomenclatura, como nos conta a Coordenadora da Escola de Ensino Fundamental:

Chegou para nós assim, pela Secretaria da Educação, tem que implantar, chegou. Os professores me olhavam apavorados... e agora? Gurias eu penso assim é um pré... eu sempre disse para elas, é um pré que é igual ao nosso, porque eu trabalhei com pré muitos anos e a gente não podia trabalhar com letras nem pensar com as crianças, era proibido isso antigamente era proibido. Eu nunca achei proibido de uma coisa que é vontade da criança, se a criança quer... eu tenho que fazer aquilo que ela quer, que ela se acha em condições de fazer. Eu sempre trabalhei inclusive a gente escondia até caderno naquelas épocas, lá em 82, 83 a gente escondia os cadernos das crianças, ninguém podia ver. Agora atualmente as gurias muito se apavoravam também... eu... quem ia nas reuniões de implantação do 1º ano e passava para a rede era o pessoal da Secretaria de Educação... o que quer dizer o que elas passavam para nós era o que nós sabíamos, porque não chegava livros para nós, não chegava nada. Nós muito preocupadas. Chegou a Lei a Secretaria passou sobre idades, tudo, tudo passou para a secretaria nossa aqui da escola, porque essa parte de matrícula, tudo com a escola passou para a secretaria, eu até aí não tinha problema nenhum... Me preocupei sim, como é que nós vamos começar? É uma coisa nova, é 1º ano... professoras muito preocupadas, mas eu sabia que eu tinha um pessoal bem comprometido, eu sei o pessoal que eu trabalho no 1º ano. [...] Mas naquela época, nós não tínhamos um livro, nós não tínhamos nada que nos dissesse como é que vai ser o tal de letramento, aí que nós fizemos aqui na escola, gurias letramento vem de letra. Eu, a minha opinião sempre foi isso, eu sempre disse para as meninas: gurias eu acho que eu vou trabalhar com letra, mas eu nunca posso esquecer que a criança é criança, o lúdico tem que trabalhar junto! Porque criança é criança, jamais eu vou me esquecer que essa parte é infância! Infância tem que trabalhar com o lúdico! Eu vou trabalhar letra, que lindo que eu vou trabalhar letra, mas não é só grafia que eu vou me preocupar, não é só que ele tem que ler! Mas que forma que eu vou chegar lá para ele ler, que forma que eu vou chegar lá para ter essa grafia, eles são pequeninhos eles vão chegar com vontade de conhecer as letrinhas, sim. Porque todos no prezinho também gostavam, que nos seis quando era pré, gostavam de fazer caderninho e chegavam e todas as mães diziam quando nós vamos trabalhar caderno... porque o ansioso não é só a criança, é a mãe também, a gente sabe que a ansiedade é da família, quando

é que ele vai ler? Quando é que ele vai escrever? Aquela coisa toda. Não vamos esquecer nunca que eles têm que ser criança, então eu vou trabalhar com jogos que envolvam o quê? Que envolvam as letras e essa letra não é só essa letra solta, eu tenho que já depois pensar que eu tenho que formar sílabas e das sílabas eu vou formar palavras... não quero palavras polissílabas... eu tenho que começar nas sílabas, depois as dissílabas e aí dependendo do nível da criança. (Entrevista realizada com a Coordenadora da Escola de Ensino Fundamental, em 08 de dezembro de 2012).

Mesmo com os anos passando e o entendimento sobre a ampliação do ensino obrigatório se tornando mais claro, ainda há resquícios da fase em que estavam compreendendo a reestruturação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração na forma de nomear o 1º ano de letramento. Essa forma foi encontrada nas narrativas dos participantes da pesquisa ao se referirem ao 1º ano, como também ao seu objetivo de trabalho e expectativa para a pré-escola, como coloca a Coordenadora da Escola de Ensino Fundamental:

[...] que o prezinho principalmente, né, tem que ter uma preparação de psicomotricidade, já para o quê? Se preparando lá, já para a escrita, para a leitura. Porque leitura, leitura a gente faz de qualquer coisa, leitura de mundo... eles têm que ter uma leitura de mundo também, né. Eles têm que saber que lá é o supermercado, ele não sabe ler... mas só pela porta, por um cartaz grande, ele já sabe que é um supermercado... isso é leitura de mundo para a criança. O professor também tem que se preocupar com isso lá na Educação Infantil, é desde pequenininho... Isso para ele chegar aqui e já estar preparado para uma escrita, para uma leitura. (Entrevista realizada com a Coordenadora da Escola de Ensino Fundamental, em 08 de dezembro de 2012).

Dessa forma, as narrativas nos contam como é compreendido e como ocorreu o processo de implantação dos 9 anos do Ensino Fundamental, assim como sua repercussão nas duas etapas da educação no município pesquisado.

### **4.3 A organização da Educação Infantil do município**

A Educação Infantil do município, como referido anteriormente, organiza-se nas EMEIs. E estas se estruturam em turmas da seguinte forma:

Supervisora EI: [...] Berçário de 4 meses a 1 ano e 6 meses, maternal I de 1 ano e 6 meses a 2 anos e seis meses, maternal II de 2 anos e seis meses a 3 anos e seis meses, o pré I que é de 3 anos e seis meses a 4 anos e seis meses e o pré II que é de 4 anos e seis meses a 5 anos e seis meses, porque tem que

fazer 5, né até julho, porque para depois entrar no 1º ano, só que tem que ter todo esse cuidado na idade da criança, na faixa etária, para ele não ter que repetir o pré, né. Que aí ela tem que entrar com 6 anos, com o pré até o 31 de julho, tendo o pré, né pelo nosso regimento. Quando ela completar 6 anos que cursou a pré-escola, ela pode entrar até 31 de março, não... Sem pré até o 31 de março e com pré até 31 de julho... (Entrevista realizada com a Supervisora responsável pela Educação Infantil).

A organização das turmas se encontra em conflito com a LDB (Lei 9.394/1996), já que coloca as crianças de 3 anos na pré-escola. As Escolas Municipais de Educação Infantil possuem em seu quadro: diretora; professores; professor substituto para as turmas de creche e professor substituto para as turmas de pré-escola, que trabalham nas turmas diante de faltas e atestados hora atividade dos professores titulares, bem como ajudam nas atividades cotidianas das crianças junto aos auxiliares; além de outros profissionais.

A direção responde pelas questões administrativas e pedagógicas, como nos coloca a Diretora da EMEI pesquisada:

Mas eu percebo, por exemplo, em dois anos para cá em meio a todas essas atribuições do trabalho do que tem para fazer, que como eu te disse eu estou de braços curtos, então, eu não estou dando mais a devida conta que eu sentia que eu dava antes, por não estar mais presente junto com o professor, para tu orientar um projeto, para a parte pedagógica, para a parte que realmente é administrativa que sou eu que tenho que fazer... (Entrevista realizada com a Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil, em 13 de dezembro de 2012).

Nesse sentido, parece que, por não haver alguém específico para pensar as questões pedagógicas, estas têm ficado a cargo dos professores e de algumas visitas realizadas pela Supervisão da Secretaria Municipal de Educação. Sobre os professores, os concursos novos exigem o curso de Pedagogia, mas ainda há na rede professores que atuam na Educação Infantil somente com o Curso Normal ou com outras licenciaturas:

Supervisora EI: Ainda tem magistério, professoras mais antigas que têm só Magistério. **Quando abre concurso novo?**<sup>13</sup> Não aqui só tem como Pedagogia... aqui tem até uma turma das gurias que tem só Magistério, e tem outras que tem outras licenciaturas... Biologia, Matemática... mas elas gostam, se identificam com os pequenos então elas estão lá fazendo Pedagogia para poderem ficar. (Entrevista realizada com a responsável pela Educação Infantil, em 10 de dezembro de 2012).

---

<sup>13</sup> Quando grifado, refere-se à fala da pesquisadora.

Conforme as supervisoras da SMED colocam, há exigência do curso de formação em graduação para serem professores da rede, pois, mesmo aqueles que não possuem, já estão cursando a Pedagogia. No município, existe o cargo de auxiliar, mas se encontra em processo de extinção, já que, há dois concursos, este cargo não é ofertado. Ainda há alguns profissionais dessa categoria concursados. O quadro também é composto por contratos de estágio, que tem como pré-requisito o Ensino Médio completo, não sendo exigida a formação no Curso Normal, pois este foi extinto no município. Completa esta equipe os cargos de secretária, auxiliares de serviços gerais e merendeiras.

A Educação Infantil do município funciona no período de férias do verão, frequentando crianças que as mães apresentam comprovação de trabalho, assim os professores possuem um mês de férias que é definido pela Secretaria, como nos explica a Professora substituta da pré-escola:

O período de férias um ano é janeiro e outro fevereiro. Esse ano vai ser em janeiro, o mês de janeiro a nossa EMEI fecha, os alunos que necessitam, que não têm, que as mães comprovam que trabalham, e elas vão para uma outra EMEI, aí fica uma EMEI de núcleo, com duas, três EMEI e aí ficam trabalhando as auxiliares que querem vender as férias, auxiliares porque os professores têm férias normal, vão para esse núcleo... O pré-escolar, não porque é que nem escola, mas o berçário, maternal e pré I aqueles que as mães trabalham, fica janeiro e fevereiro. Fevereiro, voltamos de férias aí vem para a escola, mas aqueles que realmente precisam em janeiro em que está fechada, vão com um documento da diretora para outras escolas. (Entrevista realizada com a Professora substituta da pré-escola, em 07 de novembro de 2012).

A formação inicial é realizada hoje pelo ensino a distância. Já houve cursos presenciais de Pedagogia, por meio da extensão de universidade federal, no final da década de 80 e início de 1990, e da universidade privada. Estas iniciativas de instituições privadas foram extintas diante da concorrência de preço dos cursos ofertados a distância. O curso de Pedagogia presencial da extensão da universidade federal passou a ser oferecido a distância, através do sistema Universidade Aberta do Brasil<sup>14</sup> (UAB), a partir de 2007. Este oferecia, até o ano de 2013, o curso somente para profissionais pertencentes ao sistema de ensino público. Nesse momento, há alguns cursos de outras universidades ou centros universitários privados

---

<sup>14</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como objetivo estimular a articulação e integração de um sistema nacional de Educação Superior, formado por instituições públicas de ensino, em parceria com estados e municípios brasileiros, utilizando a educação a distância para a veiculação de cursos.

de outras localidades do país, como Tocantins, Paraná e Rio de Janeiro, através da existência de polos, que oferecem cursos de Pedagogia a distância.

Sobre a formação continuada, a partir do polo da UAB, há vários cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação oferecidos, porém, não há cursos com a temática específica da Educação Infantil, como nos coloca a Diretora da EMEI:

[...] nós somos muito carentes nessa área da Educação Infantil, então nós não temos, ou tu tens tua formação de graduação, ou tu corre... eles não te oferecem, no geral até as universidades, eles não te oferecem cursos específicos para tratar da Educação Infantil, a verdade há de ser dita, né. Em resumo, ficamos carentes porque nós não temos como promover... só para tu teres uma ideia que agora vai acontecer um curso a rede vai parar e a Educação Infantil?... Então ainda têm essas lacunas para serem trabalhadas, o profissional da Educação Infantil ainda não está sendo reconhecido como deve ser e eu não sei, mudou, algumas coisas mudaram, com certeza, mas tem muito para mudar, e entre elas essa questão da qualificação, estas pessoas estão indo lá para discutir a educação, e nós também somos da educação e não vamos estar lá. (Entrevista realizada com a Diretora da EMEI, em 13 de dezembro de 2012).

Como podemos perceber, há uma inexistência de cursos ou estudos sobre a temática da Educação Infantil no município e, como a Diretora explicita, mesmo sendo às vezes um curso sobre educação de forma ampliada, dificilmente os profissionais da Educação Infantil participam. A Secretaria Municipal tem como principal ação de formação continuada o oferecimento de cursos em parceria com as universidades federais e o polo da UAB, sendo oferecidas e organizadas, pela própria rede, poucas ações de formação continuada:

Supervisora EF: A gente passa para os professores todas as vagas a serem preenchidas, né... Montam cursos... Assim ó a gente tem alguns que a gente monta, como esse do PIM<sup>15</sup>, como eu represento a Secretaria de Educação no PIM, então já sei do trabalho trouxe para passar alguma coisa para as gurias do 1º ano, porque elas trabalham muito com a reciclagem, né, montam jogos, atividades e aí nós já trouxemos também para a Educação Infantil, algumas a gente monta aqui entre nós e outras a gente aproveita sempre do que vem,

---

<sup>15</sup> O Primeira Infância Melhor (PIM) é uma política desenvolvida no Rio Grande do Sul (RS), desde 2003, e constitui um programa institucional de ação socioeducativa que abrange famílias com crianças de 0 até 6 anos e gestantes em situação de vulnerabilidade social. O programa foi criado com base na metodologia do projeto cubano “Educa a tu Hijo”, do Centro de Referencia Latinoamerica para La Educación Preescolar (CELEP); estando voltado para o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais das crianças atendidas. O PIM ocorre através da presença do visitador, que é a pessoa que atua diretamente com os sujeitos foco do programa, por meio de visitas semanais que busquem auxiliá-las a orientar o desenvolvimento infantil. Segundo Rosenberg (2009), este é considerado uma política compensatória para o atendimento das crianças desta faixa etária.

a universidade federal está constante aqui, a gente tem um polo aqui... a medida do momento que chega os cursos aí a gente tem uma equipe aqui, que as gurias, tem uma equipe para isso, responsável por isso, então elas já começam, já ligam para as escolas: olha tem curso de Pedagogia, tem curso de Atendimento Educacional Especializado, eu mesma, as gurias já fizeram aqui curso de salas multifuncionais, então quer dizer no momento que chega os cursos a gente já está ligando para as escolas, ou chama as coordenadoras comunica elas, fazem as inscrições nas escolas e trazem para cá...

Supervisora EI: Agora para o ano tem de Educação Especial, vem um monte de cursos, agora estamos fazendo as inscrições para ver a demanda assim...

**E temáticas para a Educação Infantil?** Tem esse ano, veio de curso para Anos Iniciais... e a Educação Infantil também foi de trabalhar matemática, veio Educação Física também veio que foi muito bom, e teve de ciências também... (Entrevista realizada com as supervisoras da SMED responsáveis pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pela Educação Infantil, em 10 de dezembro de 2012).

Como podemos perceber, não há temáticas específicas ou formações com a intencionalidade de refletir sobre as práticas e o cotidiano das escolas de Educação Infantil. Os temas das formações são relacionados aos Anos Iniciais, e, então, a Educação Infantil também é convidada a participar. Sabemos que a formação inicial de professores é fundamental para a aquisição de conhecimentos que serão a base para o exercício docente, porém, diante da compreensão de que os saberes dos professores são originários de múltiplas fontes e que estes são construídos ao longo do tempo, antes e durante o exercício da docência (TARDIF; RAYMOND, 2000), podemos compreender que a docência é uma construção permanente.

Desse modo, a formação continuada ou permanente abrange a formação com caráter de aperfeiçoamento ao longo de toda a vida profissional (IMBERNÓN, 1994). Dessa forma, a formação continuada é importante para que o professor se atualize, além de possibilitar a este sujeito uma reflexão sobre o contexto em que atua, conforme Imbernón (2010) nos coloca:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (p. 47).

Assim, a formação continuada possui extrema relevância para que o professor possa qualificar sua prática pedagógica, pois através dela é possível perceber os trajetos percorridos,



ou seja, as intencionalidades, as ações, e, a partir disso, realizar reflexões e redirecionamentos na prática pedagógica.

#### **4.4 A estrutura de funcionamento das escolas participantes da pesquisa**

As escolas pesquisadas, a de Ensino Fundamental e a de Educação Infantil, encontram-se em um bairro próximo ao centro da cidade, considerado com infraestrutura boa e os moradores, em sua maioria, são de classe média. Contudo, em seu entorno, há bairros de classes menos favorecidas, tornando a clientela das escolas bastante variada.

A escola de Ensino Fundamental possui, em sua equipe administrativa, diretora e coordenadora, que trabalha com toda a escola, inclusive com os Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 2012, a instituição ainda não possuía o 9º ano, tendo turmas de 7ª e 8ª série. As turmas dos Anos Finais são todas no turno da manhã e dos Anos Iniciais no turno da tarde, são duas turmas por ano ou série. A escola possui inclusões e um trabalho reconhecido com portadores de deficiência visual, contando com professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, formulado há uns 4 anos, o referido espaço educacional informou que foram realizadas diversas reuniões de estudo com todos os profissionais da escola e a participação da comunidade. No que respeita ao espaço físico da escola, esta tem como sede um prédio de alvenaria que ocupa a metade de um quarteirão, este é de somente um andar, tendo, ao seu fundo, anexo ao prédio, um segundo andar, que é composto por duas salas de aula, um banheiro e o laboratório de informática.

Além das 10 salas de aula, sala da coordenação e direção, secretaria e sala dos professores, a escola possui biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais, sala de recursos audiovisuais, auditório, pátio, quadra de esportes aberta, refeitório junto com a cozinha e banheiros, femininos e masculinos, na parte inferior do prédio. As crianças do 1º ano ficam nas duas salas do andar superior, junto à sala de informática da escola, lá possuem um banheiro, específico para eles.

A escola de Educação Infantil é composta, em sua equipe administrativa, apenas pela direção, que realiza também o acompanhamento pedagógico. A instituição possui duas turmas de cada período: dois berçários, dois maternais I, dois maternais II e duas pré-escolas I, sendo que cada uma destas etapas tem uma turma de turno integral e outra de meio turno, com

funcionamento à tarde. Com relação às turmas de pré-escola II, estas têm 2 turmas no período da manhã. Então, são 6 turmas no período da manhã e 8 turmas no turno da tarde.

Pela manhã, há menos turmas, devido ao espaço necessário para o momento do sono e escola não ter um lugar específico, por isso, as crianças dormem em colchonetes nas salas de aula. Em média, as turmas são de 12 a 15 alunos, sendo que a maior, o pré I, totaliza o número de 23 crianças, em função de o espaço da sala ser maior do que as outras. A escola de Educação Infantil também possui inclusões e, nesses casos, há um auxiliar que acompanha a criança, e o Atendimento Educacional Especializado ocorre em outra instituição do município, no turno inverso ao que o aluno frequenta a escola.

A EMEI possui Projeto Político Pedagógico há pouco tempo, inclusive, este não se encontra aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, a direção ainda informa que este aguarda aprovação a mais de um ano e ainda não foi devolvido. A escola possui um prédio de alvenaria de um andar, que foi ampliado a pouco tempo, pois, junto ao antigo prédio, existia um pequeno posto de saúde, o qual foi desativado, cedendo espaço à instituição de ensino.

O estabelecimento de ensino é constituído por 8 salas de aula que se comunicam com um pequeno pátio de lajotas sem cobertura, além disso, há uma sala que possui recursos audiovisuais, livros e brinquedos. Nas salas de berçário, há espaço para sono, alimentação e troca e, para o restante das turmas, há um banheiro dividido por sexo, cada um composto por quatro sanitários e duas pias, estes não são adequados ao tamanho das crianças, sendo necessária a colocação de estrados de madeira para que elas os alcancem. Há também cozinha, refeitório, secretaria e sala dos professores.

#### **4.5 Os atores do processo educativo participantes da pesquisa**

Os participantes da investigação são atores do processo educativo, cada um com sua trajetória de formação e profissão, ou seja, com características que auxiliam na compreensão e interpretação dos significados sobre o contexto da pré-escola expostos em suas narrativas. Nesse estudo, seguem, de maneira sistematizada por cada participante, informações sobre eles. Pode-se perceber que, em alguns, há uma maior quantidade e um maior enriquecimento das informações, devido à qualidade da interlocução ocorrida durante o período da entrevista.

### **Supervisora da SMED EF**

Formada em Magistério e em Pedagogia por universidade federal na modalidade presencial, recentemente cursou pós-graduação em psicopedagogia. Começou sua trajetória como Professora de Anos Iniciais, até que foi convidada<sup>16</sup> para trabalhar na Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde o ano de 2005.

### **Supervisora da SMED EI**

Formada em Pedagogia por universidade federal na modalidade presencial, atuava como Professora em turmas de 1ª série e, depois, 1º ano. Inicialmente, foi convidada pela supervisora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para trabalhar junto a ela, o que ocorreu por dois anos, após isso, passou para a Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação na área da Educação Infantil, onde atua há 1 ano, devido a aposentadoria da colega que realizava essa função.

### **Diretora da EMEI**

A Diretora é formada em Magistério e em Pedagogia por universidade privada na modalidade a distância. Possui pós-graduação em psicopedagogia, em gestão de polos e, no momento da pesquisa, cursava uma especialização em gestão pública municipal em universidade federal na modalidade a distância. Na época da propositura da pesquisa, tinha experiência profissional de 22 anos, trabalhou como Professora de Educação Infantil por 5 anos em instituição filantrópica do município logo depois que se formou. Após, realizou seu primeiro concurso, trabalhando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas do município, também por cinco anos. Assim, possui 10 anos de sala de aula com Educação Infantil e Anos Iniciais e 12 na área administrativa, 5 anos na coordenação de laboratório de informática e direção de escola do Ensino Fundamental. Depois de fazer um novo concurso para o município, através de convite, assumiu a direção da escola de Educação Infantil

---

<sup>16</sup> Os cargos diretivos e administrativos da Secretaria Municipal de Educação e das escolas do município são nomeados através de convites do governo em atuação, não há eleições ou concursos para esses cargos.

pesquisada, na qual desempenha esta função há 7 anos. No momento da pesquisa, encontrava-se cedida, no turno da noite, para trabalhar no polo da UAB.

### **Professora 1 da pré-escola I**

A Professora é formada em Magistério e em Pedagogia por universidade privada na modalidade a distância. Passou em dois concursos para a Educação Infantil no município, com exigência de formação em Magistério, e concluiu a Pedagogia, estando em atuação. Depois da conclusão da graduação, realizou a pós-graduação a distância, em universidade federal, em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **Professora 2 da pré-escola I**

A Professora é formada em Magistério, trabalha na área de educação há um tempo. Começou a dar aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e atua nos Anos Finais em História e Geografia, o que a motivou a se formar em Estudos Sociais por universidade federal na modalidade presencial. Possui dois concursos pelo município, um dedicado às aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, faltando um ano para se aposentar. Mais tarde, ingressou em outro e optou por atuar na Educação Infantil, porém não possui Pedagogia.

### **Professora 1 da pré-escola II**

A Professora é formada em Pedagogia há um ano por universidade privada na modalidade a distância. No momento da pesquisa, possui contrato com o município, atuando desde o ano anterior. Possui curso técnico em contabilidade.

### **Professor 2 da pré-escola II**

O Professor começou a sua experiência como auxiliar na Educação Infantil e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), enquanto cursava o Ensino Médio e durante a graduação. Formou-se em Pedagogia há dois anos em universidade privada na modalidade a distância. Possui contrato com o município desde então, trabalhando por seis

meses em uma classe multisseriada na zona rural e, depois, transferindo-se para a EMEI onde se encontrava até o momento da pesquisa.

### **Professora substituta da pré-escola**

A Professora formou-se em Magistério e Pedagogia por universidade federal na modalidade presencial e possui pós-graduação em Pedagogia Gestora em universidade privada na modalidade a distancia. Começou a trabalhar com 18 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na zona rural, depois de concluído o curso, passou a trabalhar com contrato na pré-escola. Após, realizou concurso público e continuou trabalhando com a Educação Infantil, chegando a ser diretora de EMEI por 3 anos. Retornou para a sala de aula na escola onde trabalha há 7 anos, sempre com a pré-escola. No momento da pesquisa, estava como Professora substituta, somente neste ano, conforme sua solicitação à direção da EMEI.

### **Família 1 da pré-escola**

Representada pela mãe, sua escolaridade é Ensino Médio incompleto. Ela trabalha com serviços gerais em uma padaria. É casada e possui 4 filhos, o mais velho tem 13 anos, outro 7, e, na EI, tem 2 filhos, uma menina na pré-escola II e o mais novo no berçário pela tarde. Todos frequentaram a pré-escola nesta EMEI pesquisada, não moram no bairro, mas próximo da escola.

### **Família 2 da pré-escola**

Representada pela mãe, sua escolaridade é Ensino Fundamental completo. Atualmente, encontra-se desempregada, tem dois filhos, a menina de 5 anos, que está na pré-escola, e um rapaz de 18 anos. Mora no bairro da escola. Não frequentou a pré-escola, como também seu filho, a primeira da família a frequentar a EMEI pesquisada é a menina.

### **Família 3 da pré-escola**

Representada pela mãe, que estudou até 6ª série do Ensino Fundamental. Atualmente, está desempregada, é casada e possui 5 filhos, o mais velho tem 9, outro 8, outro 6, um de 5 anos, que está na pré-escola, e uma menina de 3, que está no Maternal II. Todas as crianças estudaram ou frequentam atualmente a EMEI pesquisada. Esta mãe chegou a frequentar a pré-escola, não mora no bairro, mas próximo à instituição.

### **Crianças da pré-escola**

Grupo formado por 12 crianças, todas com 5 anos, das quais, em torno de 8 fizeram cinco anos no segundo semestre. Das 12 crianças, 7 já frequentavam a Educação Infantil na EMEI pesquisada e as demais passaram a frequentá-la na pré-escola II.

### **Coordenadora da EMEF**

Formada em Magistério no ano de 1982, começou a trabalhar em escola de propriedade rural com a pré-escola. É licenciada em História por universidade privada na modalidade presencial. Atua na área da educação há 30 anos, destes, 8 na Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, além de ser Professora de Educação de Jovens e Adultos há 5 anos no turno da noite. Atualmente, está cursando Pedagogia pelo polo da universidade federal.

### **Professora 1 do EF**

A Professora é formada em Magistério e Pedagogia na modalidade presencial por universidade privada. Começou sua trajetória aos 13 anos de idade como auxiliar em uma escola privada de Educação Infantil, permaneceu trabalhando na Educação Infantil como Professora em escola privada e com alguns contratos em escolas municipais. Há aproximadamente cinco anos, efetivou-se funcionária pública, iniciando como Professora de Educação Infantil e, há três, solicitou sua transferência para o 1º ano do Ensino Fundamental, trabalhando somente neste.

## **Professora 2 do EF**

A Professora formou-se em Magistério e em Biologia Licenciatura em curso na modalidade presencial por universidade privada. No último concurso do município com exigência mínima de Magistério, foi aprovada e está formando-se em Pedagogia na modalidade a distância por universidade privada. Trabalhou cerca de 11 anos com a Educação Infantil em escolas privadas e com contratos do próprio município. Ao iniciar na prefeitura, após sua nomeação, em um turno trabalhou com o 3º ano e, no outro, com a Educação Infantil em escola privada. Há dois anos, está trabalhando com o 1º ano e, no momento, trabalha apenas em um turno.

## **Família 1 do Ensino Fundamental**

Representada pela mãe, sua escolaridade é Ensino Médio completo e frequentou a pré-escola. Trabalha atualmente como costureira, mora no bairro da escola, é casada e possui uma filha de 6 anos, que frequentou a pré-escola na EMEI pesquisada.

## **Família 2 do Ensino Fundamental**

Representada pela mãe, que não chegou a concluir o Ensino Médio. A maior parte de sua escolarização foi realizada na zona rural do município e, ao vir para a zona urbana, cursou a 8ª série, bem como o início do Ensino Médio. No momento, encontra-se desempregada, mora no bairro da escola, não é casada e possui dois filhos: uma menina de 9 anos e um menino de 6 anos, as duas crianças frequentaram a pré-escola na EMEI pesquisada.

## **Família 3 do Ensino Fundamental**

Representada pela mãe, sua escolaridade é de Ensino Médio completo. Faz cursos de aperfeiçoamento e técnico na área de enfermagem. Trabalha com vendas, é casada e possui três filhos: um de 2 anos, outro de 5 e o mais velho de 6 anos. Os mais novos frequentam a

Educação Infantil, assim como o mais velho frequentou na EMEI pesquisada. Mora em outro bairro, porém próximo às duas escolas.

### **Crianças 1º ano do Ensino Fundamental**

Grupo formado por 15 crianças, todas com 6 anos, sendo que cerca de 4 crianças fizeram seis anos no segundo semestre. Das 15 crianças, 11 frequentaram a pré-escola na EMEI pesquisada e as demais também frequentaram a pré-escola, sendo 3 em escolas privadas e 1 em outra EMEI.

A partir das informações desenvolvidas sobre o município, sua rede, suas formas de organização e os atores participantes, pode-se apreender o contexto em que a pesquisa foi realizada. Isto possibilita realizar relações, comparações, perceber contradições e interpretações a respeito dos significados presentes nas narrativas que compõem esta investigação.



## 5 PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES E AÇÕES

Vai já pra dentro, menino!

Vá já pra dentro menino!  
Vai já pra dentro estudar!  
É sempre essa lengalenga  
quando o que eu quero é brincar...

Eu sei que aprendo nos livros,  
eu sei que aprendo no estudo,  
mas o mundo é variado  
e eu preciso saber tudo!

Há tanto pra conhecer  
há tanto pra explorar!  
Basta os olhos abrir,  
e com o ouvido escutar.

Aprende-se o tempo todo,  
dentro, fora, pelo avesso,  
começando pelo fim,  
terminando no começo!

[...]

Quero ver com os meus olhos,  
quero a vida até o fundo,  
quero ter barros nos pés,  
eu quero aprender o mundo!

(BANDEIRA, 2009, p. 16).

Neste capítulo, serão evidenciadas as concepções de Educação Infantil/pré-escola<sup>17</sup> que os participantes da pesquisa revelaram através de suas narrativas, sendo importante considerar que, nestas, os atores do processo educativo entendem a pré-escola como parte da Educação Infantil, dificilmente realizando a separação desta da creche. Esta postura parece demonstrar que a compreensão da Educação Infantil como etapa única é majoritária para a maioria destes, mas, pela questão etária, há uma subdivisão e, portanto, a pré-escola é tida como os últimos dois anos da Educação Infantil. Além disso, observa-se no discurso dos participantes que, diante da pequena abrangência da creche no município, as pessoas

---

<sup>17</sup> Aqui, a expressão Educação Infantil/pré-escola é utilizada pela forma como os participantes se referem a esta etapa da educação, compreendendo-a como única, sendo difícil realizar essa subdivisão, chamando-a somente de pré-escola.

generalizam a Educação Infantil, pois a pré-escola é a etapa que, efetivamente, conhecem, por isso possui, em suas compreensões, maior relevância.

Assim, será apresentado não somente o que acreditam ser o propósito dessa etapa e, especificamente, da pré-escola, mas também serão reveladas quais são e como são organizadas as ações pedagógicas, a partir das narrativas dos participantes da pesquisa. Por meio de suas falas, os sujeitos envolvidos na pesquisa relatarão o que é oportunizado para as crianças: os usos dos tempos e espaços, o que se poderia chamar de “conteúdos”, bem como a organização das professoras para elaborarem suas atividades.

### **5.1 As concepções da pré-escola**

Importante considerar que as instituições educativas são construídas socialmente, ou seja, não há características próprias e inerentes, elas são o que nós fazemos delas, em um contexto específico. O que é pensado sobre essas instituições determinará os fazeres dos atores envolvidos e o que acontece nestes espaços educativos. Na história recente, a expansão dos espaços coletivos na sociedade contemporânea, como corresponsáveis pela educação das crianças, tem exigido maior reflexão e maiores questionamentos sobre a função social da Educação Infantil, visto que a instituição de Educação Infantil é o lugar onde as crianças têm passado a maior parte de suas vidas. Sendo assim, estes espaços não devem visar preparar as crianças para serem futuros adultos, como, geralmente, tem-se presenciado no modelo escolar.

A expansão do referido modelo, como de instituições de Educação Infantil, ocorre inicialmente por alguns fatores sociais: para as crianças, é um lugar de acolhimento enquanto a mãe trabalha, de desenvolvimento e, para as menos favorecidas, é um lugar de socialização na cultura dominante. O fato de ser um lugar de desenvolvimento e de socialização de crianças na cultura dominante exprime a concepção de que as instituições de Educação Infantil são locais onde as crianças são desenvolvidas, educadas, socializadas e “compensadas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Dessa forma, teriam como objetivo principal encher o “vaso vazio” ou a “tábula rasa”, imprimindo o que é socialmente pertinente; ou o “barro a ser moldado”, em geral, como a criança é compreendida. Nessa perspectiva, ela ainda pode ser entendida como projeto de futuro, como o que ainda não é, mas, se bem desenvolvida ou “socializada”, irá prosperar

quando se tornar capaz, o que nos traz a ideia de preparação, de estar, sempre, preparando-se para assim “ser”.

No caso das instituições de Educação Infantil, mais especificamente das pré-escolas, tem-se compreendido estas como lugar de desenvolvimento para garantias de sucesso no Ensino Fundamental. Este cenário vem ganhando cada vez mais força, devido às políticas econômicas e sociais.

Alguns resultados mais específicos que se espera que a instituição dedicada à primeira infância<sup>18</sup> produza estão, hoje em dia, amplamente reconhecidos na política e na literatura dedicadas à primeira infância, particularmente melhorando o desenvolvimento e a preparação das crianças para o ensino obrigatório, o que inclui iniciar a escola ‘pronto para aprender’. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 89, grifo do autor).

O que se vive hoje é esta premência de prontidão para aprender, isso tem a ver com uma busca pela padronização, para que se possam produzir resultados predeterminados e desejados pelos adultos e pelo sistema social, pois, em sua maioria, servem para o interesse destes. Esta padronização é necessária para que a produção seja eficiente e atenda às necessidades sociais, através de produção de normas e padrões, bem como por meio da definição de objetivos a serem alcançados, com o propósito de aumentar a produtividade.

Isto evidencia as concepções da educação como capital humano. Um defensor destas propostas é o economista americano James Heckman, Prêmio Nobel de economia no ano de 2000, por seu trabalho de criação de uma série de métodos precisos para avaliar o sucesso de programas sociais e de educação. James Heckman se dedica a estudar os efeitos das ações educacionais oferecidos às crianças nos primeiros anos de vida – na escola e na própria família –, concluindo que “Quanto antes os estímulos vierem, mais chances a criança terá de se tornar um adulto bem-sucedido.” (HECKMAN apud WEINBERG, 2009, p. 1).

Para o autor, quanto mais cedo se investir na educação das crianças, maior será o efeito e mais barato custará para os governos, porque os primeiros anos são decisivos para a conquista de habilidades referentes à cognição e ao comportamento social. Tais competências servirão de base para que outras se desenvolvam, criando um ciclo que resulta em pessoas preparadas para produzir riquezas para si mesmas e para seu país. Diante do exposto, conclui-se que cada dólar gasto na educação de uma criança em seus primeiros anos de vida significa

---

<sup>18</sup> Os autores definem a primeira infância como período anterior ao ensino obrigatório, assim esse termo para se referir aos primeiros 6 anos de vida poderá ser utilizado no decorrer do texto.

que ela produzirá algo como 10 centavos a mais por ano ao longo de toda a sua vida (WEINBERG, 2009).

No Brasil, o economista Ricardo Paes de Barros, atual Ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, segue as ideias de James Heckman, com quem produziu vários trabalhos, além de ter sido aluno (KROEHN, 2012). O economista tem a ideia de criar um programa social voltado para crianças de até 5 anos, por considerar que os pontos frágeis da educação das crianças nos primeiros anos de vida são a qualidade e a estrutura dos programas, os quais se preocupam com o desenvolvimento físico das crianças, mas não promovem o aprendizado intelectual que a fase permite.

Em sua análise, atenta para métodos usados na Austrália e no Chile, que se baseiam em avaliações que identificam as dificuldades das crianças. No Chile, são aplicadas baterias de testes para verificar se as crianças evoluíram e estão aptas para a próxima etapa: aprender a ler e a escrever. Assim, Ricardo Paes considera ser necessário que a educação na primeira infância tenha metas, prazos e critérios de avaliação, que inclua as crianças, as escolas e os professores, a fim de desenvolver, o quanto antes, habilidades que tornem as crianças mais produtivas no futuro (KROEHN, 2012).

Peter Moss (2002) revela que parece haver forças que lutam pela uniformidade e conformidade na primeira infância, tanto no pensamento como na prática. Essa conceitualização é moldada por uma área do conhecimento específica, a psicologia do desenvolvimento, e por uma perspectiva econômica e política específica, o neoliberalismo, sendo permeadas pelas crenças e pressupostos de um projeto de modernidade, explicando:

Um mundo ordenado, certo, controlável e previsível, construído sobre fundamentos de leis, explicações e propriedades descontextualizadas, conhecidas e universais. Conhecimento como algo que espelha o mundo objetivamente, separado de valores e políticas e revelado pela ciência e pela razão, as quais ocupam um ponto de vista universal e isento de valores; separação da razão e da emoção; progresso linear; a superioridade do ocidente; e uma única solução verdadeira para qualquer problema e ditada pela razão. (MOSS, 2002, p. 236).

Estas questões têm relação com o projeto da modernidade enquanto uma tecnologia necessária para o progresso. A aplicação das ciências para a resolução dos problemas sociais e psicológicos está relacionada a esse projeto, o qual sofre influências econômicas e políticas ligadas ao ideário neoliberal. Essa proposta neoliberal surge em meados da década de 80, com

o advento do fenômeno da globalização. Para Boaventura Santos (2001, p. 32), a globalização é interações transnacionais e estas compõem “[...] um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo.”.

Ainda, segundo o autor, diante de uma nova forma de viver imposta pela globalização, foram necessárias prescrições ancoradas no consenso hegemônico, conhecido como “consenso neoliberal” ou “Consenso de Washington”. Escrito na década de 80 por Estados Centrais do sistema mundial, esse consenso enfatiza o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e o papel do Estado na economia.

Dentre as mudanças, estão: a abertura das economias ao mercado mundial; os preços locais que se devem adequar aos preços internacionais; a prioridade à economia da exportação; as políticas monetárias voltadas para a redução da inflação e do pagamento das dívidas públicas; os direitos da propriedade privada, que devem ser claros e invioláveis; a parte empresarial do Estado deve ser privatizada. Ainda, inclui-se a regulação estatal da economia, que deve ser mínima, com o intuito de reduzir o orçamento para as políticas sociais, eliminando a universalidade e as transformando em medidas compensatórias para as classes sociais menos favorecidas.

Portanto, passamos a estar diante de uma política de Estado mínimo, do desaparecimento do Estado-nação, em que o capitalismo rege as formas de como estamos no mundo e, assim, também traz consequências para a educação. Dahlberg, Moss e Pence (2003) revelam que o mundo econômico não está mais subjugado ao político e ao bem-estar social. O capitalismo “engoliu” o conceito de Estado-nação, tornando-os, cada vez mais, administrativos, de modo a atrair corporações transnacionais que, como condições, impõem a garantia de mão de obra competitiva, ou seja, trabalhadores com habilidades para o trabalho moderno e preparo para realizarem suas atividades de maneira “flexível”.

Para Ghiraldelli Jr. (1996), o neoliberalismo apresenta um sujeito reduzido, não mostra a pura e simples volta do sujeito moderno, caracterizado como racional livre. Entretanto, entende o indivíduo como consumidor que põe e dispõe os objetos, pois, somente desta forma, pode reaparecer como sujeito. Nesse sentido, a subjetividade deste não está mais centrada na consciência e sim no corpo. O autor decorre como é a pedagogia para este “sujeito-corpo”:

Uma pedagogia deve pensar na educação de alguém que é apenas corpo, só pode pensar em fazer da educação um treinamento. No limite, a educação é uma ‘habilitação’, isto é o domínio das técnicas. Uma pedagogia que deve pensar numa escola para alguém que é apenas consumidor de técnicas, só pode pensar em fazer da escola uma empresa. (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 38-39, grifo do autor).

Assim, as escolas são os lugares onde os filhos destes trabalhadores irão ficar e será melhorado o desempenho de uma futura mão de obra. As instituições de ensino passam a ter papel mecanicista, a fim de garantir um suprimento adequado de mão de obra, e voltam suas práticas para a busca de maior produção e o desempenho das crianças.

Michel Vandebroek (2013) apresenta três considerações sobre o paradigma que a perspectiva econômica gera a partir da crise econômica dos anos 70, que acarretou em um processo contínuo de desindustrialização e globalização e levou a uma transição da força de trabalho pautada na ação física para a ação cerebral. Isto, acompanhado pela noção de que o capital intelectual é crucial para o desenvolvimento econômico de uma nação, provoca uma mudança na compreensão da aprendizagem ao longo da vida, como uma qualidade individual que aumenta a empregabilidade. Então, a Educação Infantil passa a ser considerada “um terreno fértil para provocar o ‘avanço’ na vida.” (VANDENBROECK, 2013, p. 17, grifo do autor).

O autor também apresenta vários estudos econômicos, os quais demonstram que “o retorno do investimento em capital humano é elevado, e isso é benéfico para as crianças desfavorecidas bem como para a sociedade de modo geral.” (VANDENBROECK, 2013, p. 18). O primeiro problema que o autor levanta sobre o paradigma econômico se refere ao fato de que este pode ajudar a identificar as necessidades quantitativas, mas não ajuda nas qualitativas, como pensar na Educação Infantil que se precisa. O foco desse paradigma está nos melhores resultados de aprendizagem, que estão intrinsecamente relacionados às melhores práticas, e leva a Educação infantil a ser baseada em evidências, correndo o risco de ser antidemocrática.

A segunda problemática está relacionada à redução da criança em capital humano, o que pode levá-la a ser considerada como um adulto futuro e, por conseguinte, as perspectivas de seus pais e seu bem-estar não importam. O terceiro problema se refere à questão de que talvez seja preciso discutir abertamente os significados políticos que o paradigma econômico carrega, como medidas prescritas pelo Banco Mundial de políticas fiscais ou sociais para reduzir as desigualdades.

Por ser menos polêmico nos debates políticos, o investimento em crianças pequenas pode levar a um consenso. Isto poderia ocasionar uma despolitização da educação, pois, como o paradigma econômico não é politicamente neutro, ele apoia a ideia de que o retorno do investimento é a mais importante legitimação deste. Sendo assim, as concepções sociais mais democráticas podem ser prejudicadas e as ideias neoliberais favorecidas. No entanto, não significa dizer que não há importância econômica em lidar com a diversidade em Educação Infantil, mas, sim, que não se pode aceitar o discurso hegemônico da economia sem considerar a perspectiva do bem-estar social.

No Brasil, pode-se perceber ao longo da história, diante do projeto da modernidade e do ideário neoliberal, que as nossas orientações educativas mostram a força que as práticas relacionadas a estes possuem. Neste momento histórico em que as políticas neoliberais exigem a definição de competências mínimas em todos os níveis de ensino, é preciso que se reflita acerca da tendência de separar os processos de apropriação do conhecimento dos de construção social das crianças pequenas. (ROCHA, 2011).

Visto que a avaliação dos processos de aprendizagem está pautada em resultados predeterminados e não no processo complexo da aprendizagem humana, é importante que o desenvolvimento ocorra através de técnicas mais eficientes para atingir os melhores resultados. Assim, nas práticas educativas, a criança não é considerada produtora de cultura e autora de seus processos de aprendizagem. Diante deste cenário, a reflexão sobre a função da pré-escola na Educação Básica, de como ela é compreendida e produzida, é urgente, para podermos pensar quais as intencionalidades que são colocadas em ação com as crianças.

Nas narrativas dos participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre o significado da pré-escola enquanto subdivisão da Educação Infantil, encontrei algumas definições sobre suas identidades, vinculadas a ideologia neoliberal e suas formas de ação como apresentadas acima. Dentre as concepções apresentadas, a pré-escola é tida como: necessária de sua afirmação pedagógica e conseqüente valorização; base do desenvolvimento; preparação para etapas futuras; pré-alfabetização; e lugar de encontro com outras crianças.

### 5.1.1 Pré-escola: afirmação pedagógica e necessária de valorização

Para iniciar a análise dos dados sobre as concepções de Educação Infantil/pré-escola que surgem nas elaborações dos participantes da pesquisa, de pensamentos em palavras, trago como primeira categoria a pré-escola em sua necessidade de afirmação pedagógica e valorização, enquanto etapa importante na educação das crianças.

Professora 1 do EF: Porque assim têm muitos, até colegas que veem a Educação Infantil só como assim ó, vamos cuidar e vamos brincar tu dá um cesto de brinquedos tu brinca ali, tá na hora da merenda, dá merenda, tá na hora do almoço, dá almoço, da hora de... e eu não vejo assim tá. Quando eu fiz a escolha de vir para o 1º ano, porque eu me apaixonei pela alfabetização e também por isso, porque ela não é valorizada como eu acho que deveria de ser. [...] E assim ó, porque a Educação Infantil ela precisa de todos. Ela não pode ser só o pré ou jardim. Ela precisa do berçário, do maternal e do pré, ela precisa que a criança faça tudo com compromisso. E às vezes não acontece nem com os pais porque eles não levam e quando levam é porque precisam, não vendo como escola, vendo como um lugar que meu filho vai estar alimentado, cuidado e deu. E eu noto isso, os pais de pré, que eu já trabalhei com pré, em escolinha de Educação Infantil municipal, eles não têm esse compromisso eles querem alguém que cuide, não todos, não é generalizando, mas a maioria assim ó eles faltam, fazem apresentação, organiza apresentação... um fura e aí acaba atrapalhando o trabalho de todos os outros. E aqui no Fundamental não, os pais têm mais compromisso porque eles veem assim agora é escola. (Entrevista realizada com a Professora 1 do Ensino Fundamental, em 07 de novembro de 2012).

A Professora revela em sua narrativa que a Educação Infantil se inicia desde o berçário e que esta necessita ser valorizada como um todo. Além disso, traz à tona a polarização tradicional entre assistência e educação, como se as funções de guarda e proteção fossem opostas e incompatíveis, enquanto, na verdade, se pensarmos na criança, o cuidado é uma dimensão intrínseca ao trabalho pedagógico. Na narrativa acima, é apresentada a sobreposição das duas dimensões, como se onde há guarda não há função educativa. Conforme salienta Barbosa (2009a),

Nos últimos trinta anos, as propostas pedagógicas para a educação infantil enfrentaram momentos de questionamento, reflexão e reelaboração das suas práticas. Somente uma outra concepção de pedagogia – mais abrangente e complexa, aquela que articula a educação e o cuidado – fundada na observação, na investigação e na busca contínua de práticas cotidianas comprometidas com o acompanhamento, a análise e a reconsideração das



mesmas, pode evidenciar as pistas para a formulação dessa outra pedagogia que emerge como metapedagogia porque se percebe relacional e dialógica, enquanto processo capaz de pensar a si mesma. (p. 43).

A autora salienta que ainda há no debate do binômio cuidar e educar uma disputa entre os dois termos, pois há a discussão entre as áreas de que cuidar precede ao educar, já que está intrínseco nas ações educativas, é parte das relações humanas e necessário para a sobrevivência. Outros defendem que, nas ações educativas, sempre há a dimensão do cuidado. A autora traz outro referencial que sugeriria outra expressão: “cuidados educacionais”, levando a uma melhor compreensão desta indissociabilidade. Assim, “Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados Educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa.” (BARBOSA, 2009a, p. 70).

Também, percebi, na narrativa da Professora, que ela considera as famílias como aquelas que menos valorizam a Educação Infantil, pois estas participam de forma distinta do Ensino Fundamental. Segundo a Professora, os pais “têm mais compromisso porque eles veem assim agora é escola.” (Entrevista realizada com a Professora 1 do Ensino Fundamental, em 07 de novembro de 2012). Todavia, para os pais, este entendimento do binômio cuidar e educar passa pela construção histórica e cultural, podendo, como parece, prevalecer a divisão entre as instituições de Educação Infantil. Conforme uma mãe coloca:

Família 3 EI: Aqui não, não mexeria porque é muito bom isso aqui para as crianças, entendestes? Não é aquele negócio creche, é escolinha, uma vez eu falei para uma diretora há muitos anos atrás, que era outra diretora: Ai que estranho porque o meu guri está com três anos e já estão passando trabalhinho para ele! Ela assim: Sim, mas o nome, antigamente existia creche, que os pais saiam para trabalhar e a gente cuidava as crianças, né, hoje em dia existem professoras e pedagogas e não sei o que, porque é uma escolinha, eles têm que aprender, eles vão daqui para o colégio... então, mas hoje em dia eu entendo... (Entrevista realizada com a mãe da família 3 da pré-escola, em 17 de dezembro de 2012).

Como explicita a mãe, a ideia de creche e escola, apenas separadas pela idade e como parte da Educação Básica brasileira (definida pela LDB), ainda é recente. Até aquela data, as instituições estavam separadas em suas estruturas e enraizadas em concepções divergentes: a que educa e a que cuida. Essa concepção também aparece na fala da Diretora da EMEI, quando se refere à Educação Infantil, em que, mesmo reconhecendo a associação do cuidar e

educar, revela uma sobreposição do educar ao cuidar. Isto se confirma quando traz a importância de as crianças saírem da escola alfabetizadas, apesar de retomar a ideia de convivência e conhecimento de vida.

Diretora EMEI: Hoje? Eu acho, eu acredito assim, pela experiência que eu estou vivendo, que a Educação Infantil hoje, é uma contribuição que nós enquanto professores, enquanto profissionais, estamos dando para a educação destas crianças, então Educação Infantil hoje é sim associar o educar, é associar o cuidar, mas é muito mais do que isso, porque hoje eu não vejo a Educação Infantil, pelo que eu ouço de experiências e o que eu já li e acompanhei em outras épocas, de Educação Infantil apenas como assistencialismo, de quem precisa trabalhar, ou para ti cuidar ou fica aí, deu entrega e acabou, hoje não, hoje nós temos, não eu, eu tenho plena consciência do trabalho todo que é feito, da gratificação que eu tenho de nós recebermos alunos com 6 mesinhos e largar estas crianças daqui praticamente alfabetizados, né sendo alfabetizados, conhecendo um pouco da vida, um pouco do mundo da convivência aqui conosco, então Educação Infantil para mim é isso aí é poder permitir para estas crianças uma infância melhor, é conviver com eles e contribuir na formação deste cidadão que vão ser os nossos colegas provavelmente futuramente, né, então eu tenho essa visão assim... eu não posso me deter muito em teorias, mas eu acho que a prática é a grande razão de tudo isso. (Entrevista realizada com a Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil, em 13 de dezembro de 2012).

Pude perceber, ao final de sua fala, que ela considera de extrema importância a Educação Infantil, mas, mesmo que tenha trazido anteriormente a questão da alfabetização como produto final da Educação Infantil, como momento ápice da criança e de seu trabalho, vê esta como um lugar onde a infância é vivida e que contribui na formação da criança. Nesse contexto, em que a contribuição para a formação é referenciada pela narradora, aparece outra concepção sobre a Educação Infantil/pré-escola, que é a de considerá-la como o início do processo de preparação, ou seja, como base para ter condições de viver nesta sociedade.

Como visto, diante da política neoliberal e das influências que agem sobre esta, a Educação Infantil/pré-escola pode ser considerada o lugar que irá garantir um melhor desempenho escolar às crianças e que, também, poderá dar mais retorno aos investimentos na área educacional. Nesse sentido, o conceito chave é desenvolvimento, pois as instituições de Educação Infantil acabam por ter como finalidade, dentro desse ideário, formar e levar a um produto final que deverá estar de acordo com o ideal social, político e econômico.

### 5.1.2 Educação Infantil/pré-escola: base do desenvolvimento

Nas narrativas dos participantes da pesquisa, a Educação Infantil/pré-escola como base aparece trazendo a ideia de que esta é a sustentação de um projeto educativo e da trajetória escolar das crianças, para que elas tenham um bom desempenho em sua escolarização.

Professora 1 EF: Eu ainda penso que a Educação Infantil é a base de tudo. Se todos valorizassem a Educação Infantil nós estaríamos muito melhor, e isso eu digo assim os pais, a parte da SMED, a parte né superior e também os profissionais. Porque, hoje acontece assim ó, têm muitas escolas que acabam sendo uns depósitos. Sabe aquela coisa assim ó, os pais precisam trabalhar... assistencialista, na verdade. E eu não vejo assim, eu vejo a Educação Infantil como um todo. Eu sempre digo assim ó, se tu tem uma boa pessoa em um berçário, é uma pessoa legal, ela tá dedicada àquilo ali ela se dedica e gosta e... o berçário não é só trocar fralda e limpar nariz, um berçário tem todo um processo corporal. E eu sou apaixonada, hoje eu fiz a escolha pelo 1º ano eu gosto, me satisfaz, me realiza, me fascina. Só que eu acho que na Educação Infantil se cada um fizesse a sua parte, é a base. Porque assim ó, um berçário não é só aquele assistencialismo, um berçário o que acontece eles têm muita coisa. [...] Se a Educação Infantil fosse trabalhada como é nós estaríamos muito bem até o 9º ano. (Entrevista com a Professora 1 do Ensino Fundamental, em 07 de novembro de 2012).

Pude perceber que a Professora traz novamente a questão da sobreposição do cuidar e educar, porém, desta vez, com um tom de reivindicação, já que parece sinalizar a compreensão dos órgãos públicos, dos profissionais dessas instituições e da própria comunidade como realizadora desta dicotomia. Em sua fala, fica explícito o pensamento de que, sendo a Educação Infantil/pré-escola a base para a vida e para a escola, quanto antes as crianças a frequentem e seja realizado um trabalho pedagógico com elas, mais sucesso escolar teriam ao chegarem no último ano do Ensino Fundamental. Nessa frase, a Professora se inclui dentro da situação: “nós estaríamos muito bem até o 9º ano” (Entrevista com a Professora 1 do Ensino Fundamental, em 07 de novembro de 2012), o que parece supor que, naquele momento, ela se referia ao sistema educacional como um todo.

Outro entendimento que aparece junto à concepção da Educação Infantil/pré-escola como base é a aquisição de habilidades, de hábitos. Estes irão formar um alicerce para que as crianças sigam suas trajetórias de escolarização com melhor desempenho, como relata a participante da pesquisa:

Professora 1 pré I: [...] porque eu acredito que muito da criança é hábito, se ela desenvolver o hábito da leitura, de ouvir uma leitura é mais fácil quando ela estiver lendo, se a criança ela não gosta, fica mais difícil de tu trabalhar, então eu acho que tu prepara, quando se entra na Educação Infantil, eu acho que é a base, Educação Infantil é a base para toda a vida, e eu acho que quando ele entra ali ele aprende coisas que vai levar, não só para o 1º, para o pré II, como para sempre... porque a gente trabalha desde o básico, que é higiene, tá, porque a primeira coisa que eu acho que a gente tenta trabalhar é a higiene pessoal e daí até numerais, palavras, alfabeto, eu trabalho alfabeto com os meus, então... cores tudo isso e aí dependendo tu vê a carência que ele vem da outra turma, se ele já era da escola, tem crianças que entram já sabendo as cores, tem crianças que saem escrevendo seu nome, têm crianças que não alcançam... mas vai muito de criança, para criança e uma coisa que eu vejo com o passar dos anos é que eles estão mais imaturos... Isso é complicado... porque nem sempre o que dizem os livros é o que tu acaba vivenciando... têm práticas realizadas com as crianças que são lindas, mas é uma realidade que não existe... eu acho que... não é tão bonito como parece não é, não é... então... a Educação Infantil dos livros não existe... para mim, não... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré I, em 11 de novembro de 2012).

Também existe em sua narrativa a perspectiva de que há aprendizagens que estarão presentes e serão necessárias para toda a vida da criança. Além disso, há a ideia de suprir necessidades, como a participante coloca (carências), que precisam ser trabalhadas para que as crianças possam seguir suas trajetórias, pois deverão ter alcançado os objetivos predeterminados.

Outro ponto extremamente relevante se refere ao fato de a Professora considerar que a Educação Infantil dos livros não existe, pois relaciona as práticas trazidas nos livros com as experiências e ações tidas junto às crianças, conferindo a elas imaturidade, ou seja, incompetência. Nesse sentido, notei que ela se utiliza desta justificativa para, aparentemente, não realizar práticas pedagógicas que conhece a partir dos livros. A participante da pesquisa reconhece estes como possuidores de conhecimento teórico-prático da área da educação, mas, no contexto em que vive com as crianças, demonstra considerar não ser possível realizar uma ação pedagógica como a que os livros colocam.

Outra participante da pesquisa também expressa seu pensamento corroborando com a concepção da Professora citada acima, porém traz mais forte em suas ideias a necessidade de as crianças serem preparadas para poderem continuar em seu processo de escolarização. Para tanto, ela se utiliza da metáfora de um bolo para trazer a ideia de base para a Educação Infantil e a compara com o Ensino Fundamental:

Professora 1 pré II: Ai... eu acho que a Educação Infantil como é que eu posso te dizer.. .é como se eu fosse fazer um bolo, vamos dar esse exemplo... tu queres fazer um bolo bem bonito, com bastante recheio, com várias camadas, então eu acho que é a base do bolo, né, não adianta ter um monte de recheio bom, que seria depois, o começo do Ensino Fundamental, que também é muito importante... como eu falei que era a base, mas assim eu acho assim que a Educação Infantil [...], já aprende um pouco de disciplina em questão de sala de aula de uma professora assim, entendestes? Não mandar, mas ter uma pessoa para né... questão de... porque tem crianças muito pobres assim, então eu acho que até de higiene, eu acho a Educação Infantil importante para isso, a questão da higiene, da escovação, de... a gente conversa muito em sala, a gente fez alguns trabalhos sobre água, sobre meio ambiente, sobre lixo... mas muito mais conversa, entendestes? Até mesmo porque eles são muito imaturos, assim de trabalhar mesmo foi coisinhas poucas, assim... mas eu converso muito, muito sobre isso, sobre lixo, sobre meio ambiente, sobre conservar , sobre reciclar porque eu acho que têm muitas crianças que não têm noção, assim sabe que em casa não têm essa noção, então eu acho importante nesse sentido... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 07 de novembro de 2012).

Em sua fala, a Professora faz referência, por meio da metáfora do bolo, à sua concepção de Educação Infantil/pré-escola: normalmente o mais gostoso seria o recheio do bolo, que é o Ensino Fundamental, e a Educação Infantil seria a base, o que o sustenta. Dessa forma, não adianta somente o Ensino Fundamental ser bom, pois também é importante ter uma base que dê um bom suporte.

Na narrativa da Professora, está presente a ideia de que as crianças, por serem consideradas “pobres”, necessitam de ensinamentos que em suas famílias não recebem e, portanto, precisam ser educadas para viverem em sociedade. A participante deixa isso claro não somente ao relacionar às questões vinculadas aos cuidados físico e ambiental, mas, também, de comportamento, sinalizando que precisa ensiná-los a disciplina.

Fato relevante nesta fala é que tal preparação, a princípio, não corresponde somente à questão de classe social, mas também à concepção de que as crianças são consideradas imaturas. Em outras palavras, não é possível realizar um trabalho determinado, sem antes trazer outras noções como pré-requisitos, para que as crianças possam seguir suas trajetórias.

Essa ideia segue o percurso de necessidade de formar, ou seja, de realizar ações para que as crianças tenham um bom desenvolvimento, já que, em seu contexto familiar, esta formação não ocorre. Assim, a Educação Infantil/pré-escola necessitaria ter uma proposta bem orientada e organizada para este fim, como é elucidado pela Supervisora da SMED, ao se referir à concepção de Educação Infantil que o município possui:

Supervisora EI - Eu acho hoje assim com a Educação Infantil, né, é uma proposta assim, como eu te digo para essa parte afetiva, cognitiva, motora porque muitas vezes a mãe deixa a criança de manhã e não tem aquele tempo, tudo é a professora que tem que trabalhar essa parte de formação com a criança, é ela fica o dia inteiro na escolinha, ou dependendo o dia inteiro na escola, então acho que tem que ter uma proposta bem orientada para a formação desta criança. (Entrevista realizada com a Supervisora da Educação Infantil da SMED, em 10 de dezembro de 2012).

Fica clara, em sua fala, a cisão no entendimento da educação das crianças, separada entre a instituição de Educação Infantil e a família. Declara que a instituição, no momento em que a criança passa todo o dia nela, precisa se preocupar com questões que, a princípio, seriam de responsabilidade da mãe, porém passam a ser dos professores – como se as instituições não fossem um lugar onde as formas de relações que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento e dentre elas não estivessem permeadas por diversas dimensões. Em seu relato, é exposta, novamente, a ideia de preparação, visto que, como a família não parece responsabilizar-se ou ter condições para isso, a escola passa a ter o dever de formar as crianças.

Uma das mães entrevistadas relata que não conseguiria realizar em casa as aprendizagens que a instituição de Educação Infantil oportuniza. Entretanto, não fica explícito um entendimento de incapacidade ou ausência de condições. Na verdade, parece ficar evidente, pelas situações e questões que cita, que há aprendizagens as quais as crianças realmente aprendem na instituição de Educação Infantil, por ser um espaço coletivo.

Família 2 EI: [...] é bom, procurar, a criança desenvolve muito melhor, porque às vezes em casa, ou por falta de tempo, ou por falta de... sei lá eu né, que tu não faz o que a criança aprende aqui, a criança se desenvolve muito bem e acho para começar uma primeira série, depois colégio né, é diferente, é muito melhor. Eu acho muito bom, interessante, porque as crianças têm muitas etapas, né, eles vão passando por várias etapas e cada uma tem o seu... precisa de seu desenvolvimento, porque a gente em casa não faz, não... faz a criança brinca ali e às vezes não sabe muito bem o brinquedo... Eu acho bem melhor porque se não tivesse é complicado porque a Educação Infantil, não é trazer a criança porque tu não tem onde deixar, muitas vezes é, mas os pais, as crianças todos notam a diferença da criança a cada ano, a cada etapa que passa na vida deles, né e não é só, bah! Eles aprendem tanta coisa, eles vêm para cá pequeninhos eles começam a caminhar aqui, eles perdem os primeiros dentinhos aqui, aquele sorriso, aquela coisa, olha! (Entrevista realizada com a mãe da família 2 da pré-escola, em 17 de dezembro de 2012).

Esta mãe traz a questão de que, mesmo com algumas famílias entendendo a Educação Infantil/pré-escola como um lugar de guarda e proteção, para a criança vai além, pois este é um ambiente de acolhimento, onde ela vive a maior parte de experiências de sua vida. Em outras palavras, é um lugar importante de convivência e aprendizagens, revelando que, nem sempre, estas vivências têm a ver com aquelas tidas como escolares. Ainda, em sua narrativa, está presente a ideia de desenvolvimento e de que este momento é o balizador para as futuras etapas da vida escolar das crianças.

### **5.1.3 Pré-escola: preparação**

A concepção de preparação é outra que, dentre os relatos dos participantes da pesquisa, descortinou-se, assim como o entendimento e o propósito da Educação Infantil/pré-escola. Isto corrobora com o ideário de que esta etapa garante o bom desempenho escolar nos períodos subsequentes de escolarização, pois, sendo considerada a base, a Educação Infantil/pré-escola realiza o processo de desenvolvimento das crianças, ensinando-as, orientando-as e treinando-as para o Ensino Fundamental, principalmente no que tange ao processo de alfabetização. Além de trabalhar com questões relativas a condicionamentos sociais, habilidades específicas, competências sociais, hierarquias, dentre outras normas e regras comportamentais.

Como salienta Vandebroek (2013), parece que vivemos numa época em que a etapa da Educação Infantil é entendida como resolução de problemas sociais e preparatória, devido principalmente a duas influências:

Vivemos numa era que a educação infantil está profundamente influenciada pelas 'neurociências' e pela 'educação baseada em evidências'. Trata-se de uma época que nos leva a pensar que a educação infantil será a solução para todos os problemas de desigualdade, de pobreza e de sucesso no mercado de trabalho. Contudo, ao mesmo tempo, ela reduz os locais de acolhimento a uma preparação para a escola obrigatória, que, por sua vez, deve preparar o aluno para o ensino médio, que enfim, tem um só objetivo: encontrar uma colocação em um mercado de trabalho altamente competitivo. (VANDENBROECK, 2013, p. 7, grifos do autor).

A narrativa da Professora 2 do pré I vai ao encontro do que diz Vandebroek (2013), pois coloca a preparação como um dos principais objetivos de sua prática com as crianças. Ao

trazer a preparação como uma questão constante na sua intencionalidade com as crianças, deixa claro, em sua narrativa, o que move suas ações pedagógicas. Para Barbosa (2009a):

A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates e das avaliações, isto significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia. (p. 43-44).

A partir das ações pedagógicas descritas pela Professora abaixo e pelas intenções expostas em suas narrativas, pude pensar que esta realiza uma pedagogia da preparação das crianças:

Professora 2 pré I: Sempre preparando eles, sempre preparando para tudo assim, para tudo que eu puder, não só a parte da psicomotricidade, mas assim a própria vivência deles assim, a convivência, por exemplo, o relacionamento deles, todos os anos eu consigo e esse ano eu já consegui, e sempre consigo todo o ano eu consigo o aluno que não quer nem saber de dar a mão para o colega, ou brincar com o colega, tanto vai tanto vai que deu aí quebra, porque isso aí vai ser para eles depois... Meu trabalho todo é de integração e de preparação para a vida... (Entrevista realizada com a Professora 2 do pré I, em 21 de novembro de 2012).

Além de uma preparação para a vida, a preparação para o Ensino Fundamental também é preponderante. Diante disso, as professoras citam o trabalho que realizam para que esta se efetive, demonstrando que consideram como principal função de sua ação pedagógica na pré-escola habilitar as crianças para sua próxima etapa de escolarização. Outra Professora coloca:

Professora 1 pré II: Eu acho que é porque eu tenho alunos que já estavam na escolinha, então assim, tem desde o berçário aqui, depois tem maternal, pré I e pré II, os pré II são três turmas, são os que vão para o 1º ano. Têm uns que já estavam na escolinha que já têm noções, tanto motora né, de recorte, só que eu tenho crianças na minha turma, isso que são pouquinhos, né, que não sabiam pegar uma tesoura, agora que eles estão oscilando entre pegar a tesoura e recortar, mas ainda está um desastre, entendestes? Então este tipo de trabalho de coordenação motora, bolinha, a gente fazia muito no começo do ano, agora que eu meio que deixei de fazer, setembro que eu fiz um trabalhinho com aquelas bolinha de papel crepom, para eles sabem manusearem assim, sabe tinham uns que não sabiam fazer, e eu acho isso importante porque como é que tu vais pegar um lápis depois, agora eles já estão trabalhando no caderno, mas noção de linha foi um desastre no



começo, né, eles não tinham noção de espaço, eles pegavam e faziam umas coisas bem grandonas assim, aqueles trabalhinhos tradicionais de né aquelas coisinhas assim que a gente fazia eles iam lá em cima e vinham aqui em baixo, então eu acho muito importante o trabalho pré-escolar para eles terem uma noção para o 1º ano, porque imagina começar o 1º ano agora e a professora ter que fazer tudo que já fiz, não tem como né, não tem como alfabetizar eu acho porque tu perde muito tempo tendo que fazer isso, no caso ela perde tempo, nós aqui é nossa função fazer isso, né. (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 21 de novembro de 2012).

Esta questão também é percebida nas narrativas das supervisoras da SMED, em que se remetem à pré-escola como o lugar em que o objetivo é de preparar a criança para o Ensino Fundamental:

Supervisora EI - E a gente está batalhando muito assim, para não ser assim, depósito de criança, entendeu? Era considerado assim, creche para cuidar das crianças, as professoras e não tem que ter uma proposta pedagógica, para trabalhar o lúdico, trabalhar a expressão corporal, para a criança quando chegar para a preparar mais precisamente o pré, mais recreação e com o lúdico, trabalhar o corpo, para quando eles chegam nos anos iniciais não ter aquele problema de lateralidade, coordenação motora que influencia muito na alfabetização, que a criança que é bem trabalhada chega lá no 1º ano... Eles têm todas as dificuldades de aprendizagem. (Entrevista realizada com a Supervisora da Educação Infantil da SMED, em 10 de dezembro de 2012).

Pude perceber que suas preocupações são de preparar as crianças na pré-escola para prevenir futuras situações de dificuldades no Ensino Fundamental. Fica evidente que a proposta pedagógica está pautada no desenvolvimento de aptidões e conhecimentos para o processo escolar posterior das crianças, como considera a mãe de uma criança do 1º ano sobre a pré-escola:

Família 3 EF: Eu acho que sim, eu gostaria de ter feito um pré. Aí as regalias hoje em dia no pré, são maravilhosas, né. Eles fazem trabalhinhos, eles gostam entendeu? Na minha época nós já entramos direto para a 1ª série e já tinha que estar praticamente fazendo o AEIOU, e eles já vêm devagar eles aprendem a letra A é devagar para aprenderem aquela letra A, a letra E é devagar não é tudo assim rapidão que nem na nossa época já entrava direto para a 1ª em um mês já tinha que estar aprendendo... já vêm com regalias, o ensino hoje em dia já está mais avançado um troço bem, hoje em dia até no computador uma criança se senta para mexer... (Entrevista realizada com a mãe da família 3 do Ensino Fundamental, em 04 de dezembro de 2012).

Conforme se percebe, a alfabetização é presente nas narrativas quando se referem à preparação, o que se poderia chamar de preparação para alfabetização.

#### 5.1.4 Pré-escola: pré-alfabetização

As narrativas expressam a função da pré-escola como preparação para a alfabetização, ou seja, a pré-alfabetização seria o seu objetivo. Pude notar na narrativa de uma Professora do pré I que esta é a sua preocupação e que as crianças necessitam ser preparadas para isto:

Professora 2 pré I: [...] eu não sei eu trabalho com pré e é o pré I, mas o que eu puder eu puxo, criança tem capacidade, criança tem muita capacidade, eu puxo, puxo tudo o que eu puder meus alunos ali tu podes ver eles sabem todo o alfabeto, eles sabem, eles estão contando agora até 20, meio perdido assim, mas contam, eles levantam e contam, sabem o nome deles, jogam bastante memória, fazem bastante quebra-cabeça e escrevem o nome deles, aí eu tenho que parar por aí, claro né, são pequenos, mas tudo que eu poder eu vou puxando... a capacidade é boa, a criança é muito inteligente, muito capaz, muito capaz, eu acho... e aí vai lá no 1º ano e demora dois anos para se alfabetizar, é que eu vivi essa parte de alfabetizar até julho e vivi essa parte de não alfabetizar... (Entrevista realizada com a Professora 2 do pré I, em 21 de novembro de 2012).

Em seu discurso, fica nítido o pensamento de que o novo ciclo de alfabetização, que compreenderia os três primeiros anos do Ensino Fundamental, definido pelo Parecer CNE/CEB n. 4/2008 e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010), estaria em desacordo com a prática realizada na pré-escola. Em função da Educação Infantil/pré-escola garantir a preparação das crianças para o processo de alfabetização, não seria necessária a existência de um tempo maior no Ensino Fundamental para que isto ocorresse.

Isto também parece estar em oposição ao programa “Pacto pela alfabetização na idade certa” do Governo Federal, o qual tem por objetivo a alfabetização da criança tenha até os oito anos de idade. Esta ideia é expressa pela Coordenadora da Escola de Ensino Fundamental, que resalta a necessidade de a pré-escola preparar as crianças nas conquistas de habilidades que as possibilitem realizarem o processo de escrita e leitura.

Coordenadora da EMEF: E a Educação Infantil foi isso que eu te disse melhorou... eu acho que o professor também se comprometeram mais, sabem que o prezinho principalmente, né tem que ter uma preparação de psicomotricidade, já para o quê? Se preparando lá, já para a escrita, para a leitura. Porque leitura, leitura a gente faz de qualquer coisa, leitura de mundo... eles têm que ter uma leitura de mundo também, né. Eles têm que

saber que lá é o supermercado, ele não sabe ler... mas só pela porta, por um cartaz grande, ele já sabe que é um supermercado... isso é leitura de mundo para a criança. O professor também tem que se preocupar com isso lá na Educação Infantil, é desde pequenininho... Isso para ele chegar aqui e já estar preparado para uma escrita, para uma leitura. (Entrevista realizada com a Coordenadora da EMEF, em 08 de dezembro de 2012).

As famílias corroboram com esta ideia, expressa pela narrativa de uma mãe de uma criança no 1º ano do Ensino Fundamental, em que diz o motivo de ter colocado seu filho na pré-escola antes de sua entrada no Ensino Fundamental:

Família 2 EF: [...] para ele já ir aprendendo alguma coisa, para ter uma noção para quando entrasse aqui já conhecesse alguma coisa, a criança sempre conhece letras, números, né, mas para ele já ter uma noção de juntar palavrinha, ele veio de lá já sabendo escrever o nome dele [...]. (Entrevista realizada com a mãe da família 2 do Ensino Fundamental, em 04 de dezembro de 2012).

Uma menina que frequenta a pré-escola coloca sobre sua expectativa em relação ao 1º ano de Ensino Fundamental:

Menina 1 pré-escola: **O que fazes aqui** [pré-escola]? Eu faço trabalhinho, a gente joga e lancha para ir para a casa. **Que trabalhinho tu fazes?** Todos, que é para alfabetizar... **Tu já sabes ler e escrever?** Ler não sei, mas copiar eu sei... **E essa escola** [1º ano do EF] **como tu achas que vai ser?** Porque eu já sei como é, toda já sei, até banheiro eu já sei... **Fosse visitar?** Fui três dias... **Os trabalhos de lá tu achas que vai ser iguais daqui?** Diferente, a gente vai ter que aprender a escrever... **Aqui** [pré-escola] **tu não escreves?** Aqui não... só copio as letras. (Entrevista realizada com a menina 1 da pré-escola, em 26 de novembro de 2013).

Nesta fala, reparei que a menina tem clareza dos objetivos que a pré-escola, por meio de sua ação pedagógica, possui: prepará-la para a alfabetização. Isto deixa clara a compreensão de que a pré-escola habilita para aprender a escrever e, no Ensino Fundamental, é que, efetivamente, isso ocorrerá. Refere-se à cópia de letras e aos trabalhos como práticas preparatórias para a aprendizagem, como ela diz “alfabetizar”. Chamboredon e Prévot (1986) sinalizam sobre as funções sociais que a instituição escolar poderia ter diante da descoberta da primeira infância como objeto pedagógico:

Para perceber as consequências e as implicações da institucionalização do ensino pré-escolar se tomará como hipótese uma transformação das funções

conferidas à educação durante os anos precedentes à entrada na escola primária, antigamente anos de espera e 'folga' escolar, mas que tendem agora a se tornar uma etapa de um processo de socialização, de preparação escolar e de desenvolvimento intelectual. Este período será definido pelo seu término (a entrada para a escola primária). (p. 33, grifo do autor).

Pode-se, então, pensar que, diante da definição social da infância, mais precisamente do grupo etário que ainda não frequenta o ensino obrigatório, produzir-se-á uma nova forma de pensar as instituições para esta faixa etária, trazendo como ênfase a preparação para o Ensino Fundamental, portanto, para a aprendizagem escolar. Nesse sentido, a pré-escola realiza uma socialização baseada no desenvolvendo de habilidades, comportamentos e atitudes para a etapa posterior. Vista desta forma, é compreendida como um momento preparatório para o Ensino Fundamental, realizando um processo de pré-alfabetização.

Como apresentado no início do capítulo, os discursos e as formas de ação do aspecto econômico sobre o político, do capitalismo transnacional sobre o Estado-nação, estão cada vez mais influentes, ou seja, os seus propósitos estão mais presentes nas instituições educativas. Estas têm aproximado suas práticas voltadas ao desempenho das crianças à produção, para isso, engendram um projeto que sofre as influências de diferentes áreas, como da psicologia do desenvolvimento, das neurociências e de uma prática educativa alicerçada nas evidências de sua produção.

Nas narrativas dos participantes da pesquisa e em suas concepções sobre a Educação Infantil, é perceptível a presença de compreensões desta, como necessária de valorização enquanto pedagógica, como base do processo educacional e de vida das crianças. Isto parece revelar um aspecto compensatório, como preparação para a escola de Ensino Fundamental, com o propósito de ser uma pré-alfabetização. Sendo assim, há uma noção de grande aproximação e vinculação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, não como processo contínuo, mas como uma em função de outra.

Peter Moss (2002) utiliza as palavras de Lilian Katz (s/a) para se referir a este sistema. Por meio de uma metáfora de fábrica ou usina de processamento, relaciona as escolas de Educação Infantil com as de Ensino Fundamental:

Parece-me que os programas para a primeira infância estão cada vez mais ameaçados de serem moldados de acordo com o modelo industrial/corporativo de fábrica, tão difundido nos níveis de ensino elementar e médio [...]. As fábricas destinam-se a transformar matéria-prima

em produtos pré-especificados, tratando-a por meio de processos padronizados e pré-especificados. (KATZ, s/a apud MOSS, 2002, p. 40).

A partir deste entendimento, a pré-escola tem como finalidade moldar e levar as crianças a um produto final que deverá estar de acordo com o ideal social, político e econômico. O trabalho desta etapa escolar se caracteriza como mera reprodução de uma tecnologia testada e conhecida, que origina resultados mensuráveis, ou seja, a preparação para o processo de alfabetização.

Todavia, podemos perceber que há neste cenário e nas narrativas dos participantes da pesquisa a ausência de concepções de Educação Infantil/pré-escola como produtora de cultura e conhecimentos, como lugar de relações humanas, consideradas centrais nas intencionalidades da ação pedagógica, possibilidade de construção de identidade. Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem o encontro humano como a base da pedagogia e dos relacionamentos éticos. Facilitar e realizar esses encontros se tornam o “‘verdadeiro’ papel das instituições” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 104, grifo do autor). Portanto, a pré-escola pode ser lugar de coconstrução de conhecimento e identidade.

A luz de uma perspectiva pós-moderna, que o conhecimento e a identidade são construídos e que a construção ocorre não devido às crianças pequenas terem sido ensinadas, mas devido ao que as próprias crianças fazem, como única consequência de suas atividades, relacionamentos e dos recursos a elas disponíveis – por estarem em relação e diálogo com o mundo. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 104).

A pré-escola necessitaria ser compreendida como lugar onde são proporcionadas ferramentas e recursos para explorar e resolver problemas, negociar e construir significados. Suas ações devem ser baseadas no cotidiano, oferecendo às crianças a possibilidade de se expressarem em diversas linguagens, explorando e interpretando o mundo, bem como assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem ou pela construção do conhecimento.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) discorrem sobre uma pedagogia baseada no relacionamento, no diálogo e na ética de um encontro. Esta pedagogia reconhece a criança como coconstrutora dos conhecimentos, em que a produção de conhecimentos e a construção de significados são realizadas no relacionamento com outros coconstrutores, tanto adultos como crianças.

### 5.1.5 Pré-escola: lugar de estar com as outras crianças

Nas narrativas dos participantes da pesquisa, principalmente das famílias, é expressa uma aproximação da ideia de instituição de Educação Infantil/pré-escola como um lugar de encontro. Elas revelam em suas falas que, dentre os motivos de suas escolhas por matricularem os seus filhos nesta etapa, está o de a pré-escola ser um lugar de interação e não somente de preparação para a escola.

Família 1 EF: Para ter o convívio com outras crianças, que ela é uma criança sozinha em casa, né. Ela tem convívio com primos e coisa, mas ela é uma criança muito sozinha, ela não tem muito convívio com outras crianças, para mim eu até botei ela, porque no tempo eu trabalhava e a minha mãe não tinha como ficar com ela neste período, né, mas é para adaptação com outras crianças, que ela é sozinha e tudo mais é por isso... (Entrevista realizada com a mãe da família 1 do Ensino Fundamental, em 04 de dezembro de 2012).

Família 2 EF: Porque assim ó, eu queria que ele entrasse para ter convívio com outras crianças [...] a minha gurria, no começo, quando era pequena ela não gostava que pegasse um brinquedo dela, ela ia lá e pegava da mão, ela não era muito de repartir, aí também eu fiz a mesma coisa com ela, botei na escolinha para ela aprender que têm outras crianças, para poder né... ele já não era muito assim, ele gostava de emprestar, de convidar tudo assim... mas eu coloquei ele, para ele já ter uma noção, para ele ter convívio com outras crianças. (Entrevista realizada com a mãe da família 2 do Ensino Fundamental, em 04 de dezembro de 2012).

Família 1 EI: Como vou te explicar, para se desenvolverem melhor, para aprenderem alguma coisa mais cedo, se ficarem em casa o que eles vão olhar? Televisão, DVD, computador... aqui já não tem isso, aqui eles brincam, eles têm mais criatividade, ah como é que eu vou te explicar? Ah como é que eu vou te dizer... aprendem mais coisas, entendestes? Porque o que eu vou fazer em casa com eles? Até eu posso brincar, mas não é como tu ter os coleguinhas da tua idade, desenvoltura deles, amizade, aquela coisa toda, ajuda um monte né. (Entrevista realizada com a mãe da família 1 da pré-escola, em 17 de dezembro de 2012).

Nos trechos acima, as mães expressam a intenção de que as crianças aprendem ao estarem em contato com outras pessoas, principalmente com outras crianças, pois compreendem que, assim, elas aprendem a conviver e partilhar, a partir da brincadeira com outras crianças. É possível depreender destas falas a compreensão de que a pré-escola é um espaço importante para as crianças, pois é um lugar onde elas podem “ser” hoje nas relações

que estabelecem com outros (adultos e crianças), enfatizando que a produção de conhecimento ocorre no “estar junto”.

Nesse sentido, tais argumentos conversam com a ideia dos atores do processo pedagógico, os quais veem a pré-escola como um lugar de tornar-se e de vir a ser, sendo esta sua principal característica. Diante disso, constatei que a perspectiva das famílias traz como possibilidade uma das concepções dos atores do processo educativo sobre a pré-escola, descortinada pela forma como os profissionais, em suas narrativas, evidenciam quais as suas ações pedagógicas e como as organizam.

## **5.2 Ações pedagógicas: os fazeres e sua organização**

Para poder pensar sobre como são as ações pedagógicas que norteiam e traduzem as concepções sobre as práticas na pré-escola, sobre o currículo que está presente nas narrativas dos participantes da pesquisa, cabe debater alguns conceitos essenciais que auxiliam a refletir sobre a ação pedagógica, os quais serão as lentes que utilizarei para realizar a análise das concepções presentes. Como já referido, falarei sobre as concepções que norteiam o currículo.

Conforme salienta Moreira (2008): “É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. [...] O currículo corresponde, então, ao verdadeiro ‘coração da escola’.” (p. 5, grifo do autor). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)<sup>19</sup>, estabelecidas pela Resolução do CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Dessa forma, o currículo é composto por ações pedagógicas que promovem uma diversidade de experiências e que possibilitam que as crianças, por meio destas, articulem

---

<sup>19</sup> Neste estudo, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998a) não é utilizado como referencial teórico, já que este foi contrário, no momento histórico de sua elaboração, a todo o movimento posterior para unificar a Educação Infantil, salientando, ao organizar as questões didáticas, a separação entre as duas etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola) e enfatizando a subordinação, principalmente da pré-escola, em relação ao Ensino Fundamental (CERISARA, 2002).

seus conhecimentos teóricos/práticos com aqueles já produzidos pela humanidade. Para tanto, não se pode pensar no currículo sem considerar outros dois conceitos: a aprendizagem e o conhecimento.

A aprendizagem, neste trabalho, é compreendida de acordo com a inspiração da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, em que a aprendizagem é construída socialmente, nas interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social. Desse modo, ela é concebida em uma perspectiva social e nela se envolvem diferentes dimensões, seu processo é racional, sensorial, prático, emocional e social, assim, todas as dimensões da vida – cognição, emoção e corporeidade – são envolvidas. (BARBOSA; HORN, 2008).

A aprendizagem se realiza na relação com os outros e com o contexto social. Para Vygotsky (1991, p. 101), “a aprendizagem desperta vários processos internos, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.”. Hernández (2004) salienta que aprender está relacionado à elaboração de uma conversa cultural, que se trata de dar sentido e, então, poder transferi-lo para outras situações.

Esta conversação serve de ponte entre as aprendizagens, o contexto destas e a conexão que se faz com o que se aprende, visto que aprender é também emocional e não só uma prática cognitiva e comportamental. Para o mesmo autor, a aprendizagem ocorre de forma situada, ou seja, a situação em que a pessoa aprende tem papel fundamental no que se aprende. Enquanto a visão tradicional da cognição se centra nos indivíduos como unidade básica de análise, a perspectiva situada se orienta nos sistemas de interação, incluindo os indivíduos como participantes, pois interagem uns com os outros, assim como com os materiais e os sistemas de representação.

Essa perspectiva sugere a colocação de atividades autênticas ou práticas comuns da cultura: “As atividades autênticas favorecem o tipo de habilidades de pensamento e de resolução de problemas que são importantes nos cenários fora da escola.” (HERNANDEZ, 2004, p. 3). Como Hernández, Morin (2000) também coloca a ênfase na necessidade de que a atividade aconteça em um contexto histórico e cultural, para que a aprendizagem seja significativa:

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para



interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. (p. 26).

A aprendizagem não pode ser considerada apenas uma transmissão ou reprodução de conhecimentos. Concordo com Steinberg e Kincheloe (2004) quando dizem que o aprendizado profundo muda a identidade: “[...] vemos o processo pedagógico como algo que se ajusta ao nosso desejo [...] apreende nossa imaginação e edifica nossa percepção.” (p. 14-15). Portanto, a aprendizagem é um processo de construção de significados que envolvem diferentes dimensões do humano, o que nos permite dar sentido aos conhecimentos.

Nos últimos tempos, a sociedade tem-se relacionado com a ciência e os conhecimentos de outra maneira. Diante da era da informação, as formas de produção e difusão dos conhecimentos se modificaram, devido à velocidade e ao acesso em diferentes suportes. Porém, a grande modificação foi a ciência questionar a sua relação com a verdade. Conforme Morin (2000), dificilmente hoje se pode conviver com uma única verdade, com certezas prévias, com os fundamentalismos, pois se passou de uma verdade única, que inicialmente era religiosa e depois científica, para a convivência com as incertezas e com as diversas interpretações, com o caráter problemático e não definitivo da ciência. Conhecer passou a ser um diálogo com a incerteza:

É imprescindível refutarmos as simplificações, pois o conhecimento está cada vez mais emaranhado, e todas as situações complexas incluem um percentual de erro. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. Tomar de empréstimo essas noções da ciência pode ajudar a pensar a escola como espaço privilegiado nas sociedades contemporâneas para a aquisição e a problematização do conhecimento. (MORIN, 2000, p. 24-25).

Hernández (2004) também traz essa incerteza e transitoriedade dos conhecimentos, pois revela que, no mundo em que se vive, o conhecimento não está organizado por fatos, conceitos, procedimentos, valores fixos e dados, mas é um processo mutante e em construção. O conhecimento não é uma linha reta, levando a escola a ter como seu desafio, nos dias atuais, convidar os alunos para se aproximarem da forma como este conhecimento é construído social e academicamente e “não o considerá-lo como algo pré-existente e essencialista.” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 6).

Barbosa (2009a) mostra que certos conhecimentos, nas escolas chamados de conteúdos, perpetuaram-se, apesar das mudanças sociais, culturais e científicas da sociedade,

não havendo atualização destes nas intencionalidades pedagógicas. Somente são reconhecidos os conhecimentos sistematizados em disciplinas formais e transmitidos linearmente de maneira fragmentada e repetitiva.

Para a autora, diante da modificação na forma de se pensar os conteúdos, a visão de currículo, limitada aos conhecimentos selecionados pelas disciplinas formais, foi necessário revê-los e substituí-los por uma compreensão que procura sistematizar as diferentes aprendizagens presentes nos contextos externo e interno da escola. Barbosa (2009a) argumenta que a Educação Infantil, a qual por tanto tempo utilizou os termos proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico por não se sentir contemplada diante da concepção de currículo, somente vinculado há uma lista de conteúdos ou conhecimentos sistematizados por disciplinas, pode pensar o seu currículo.

Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. Os 'conteúdos' a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos. (BARBOSA, 2009a, p. 50, grifo do autor).

A Educação Infantil pode ser compreendida como lugar de experiências que oportuniza aprendizagens e construção de conhecimentos de forma significativa. A produção cultural e social das crianças é a forma de apropriação e renovação da sociedade por elas, através de diferentes linguagens, nas relações com os adultos, seus pares e o mundo.

### **5.2.1 As rotinas: usos do espaço e do tempo**

Para iniciar a análise, trarei as rotinas de três professores, pois, através delas, poder-se-á perceber como a ação pedagógica se estrutura e quais os principais elementos presentes nelas que nos possibilitam pensar sobre o currículo presente. As rotinas são importantes para que se compreenda e evidencie este cenário. Barbosa (2006) explicita que:

Como categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re)conhecem referenciais de comportamento

social e padrões culturais pela forma como ela divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos de materiais, etc. (p. 204).

Seguem as rotinas narradas por três professores, em que explicitam suas ações pedagógicas.

Professora 1 pré I: É que a manhã, o período é bem mais curto, de manhã eles entram até as 8h30 a gente fica esperando, aguardando fechar o portão, tá. Às 8h30 eles tiram a contagem do número de alunos e em seguida chamam para o lanche e aí a gente vai para o refeitório lanchar, vai sair do lanche mais ou menos umas 9h, e aí a gente vai, tá antes lavou a mão, tá lavou a mão de novo escova o dente e vai para a sala. E aí a gente vai desenvolver alguma coisa, ou é uma história, alguma coisa e depois geralmente a gente faz recreação, e isso a gente geralmente de manhã porque o período é mais curto, a gente faz recreação, a gente vai à praça, ou a gente vai dar uma volta... em seguida a gente já tem que voltar porque já tem que lavar a mão e o almoço é 10h50 tu já tens que estar preparado para o almoço, então é muito curto, então eles almoçam esse horário e aí tu já chega quase perto das 11h e pico aí escovam os dentes, lavam o rosto e vão deitar, eles dormem na sala nos colchonetes por volta de 11h30, 11h40 eles estão deitados, eles ficam deitados até as 13h e aí às 13h a auxiliar levanta eles, faz todo o processo de higiene e eu entro 13h30 e aí é chamada, leitura dos cartazes, os cartazes da sala, os cartazes básicos: alfabeto, números, o tempo, chamada, o aniversariante, as cores... depois da leitura dos cartazes... **Fazes em roda?** Não, isso aí eu tenho uma turma bastante complicada, então eles têm que ficar... depois que eu entro, cada um tem que ficar no seu lugar, depois geralmente segunda eu faço, a gente faz uma roda, depende do dia, geralmente segunda tem a hora da novidade e aí a gente senta em círculo e aí cada um conta o que fez final de semana, conta sua novidade ou é bicho ou aquilo, sempre sai qualquer coisa... depois geralmente segunda também eu faço a hora do conto, a gente tem um momento da história aí depois... vem o café e vai lavar a mão, depois vai para o café, depois vem escovar o dente, tudo isso demora, são 17h de tarde, aí vem para a sala de novo depois do café, aí sim a gente vai trabalhar com alguma folha, dentro do projeto que a gente está trabalhando, se tu está trabalhando o tempo é alguma coisa dentro do tempo, vai trabalhar ou com recorte, ou com colagem, depende o que a gente vai trabalhar, uma folha cada um com a sua, às vezes é em grupo, é que depende... como o espaço é pequeno, trabalhar em grupo às vezes é mais difícil porque eles são muito elétricos. Então, depois disso a gente, mais ou menos uma ou duas três vezes na semana, depende do cronograma a gente faz uma recreação, a gente faz no pátio, agora que começa o calor aí fica difícil trabalhar, porque é muito quente, muito quente lá e aqui é muito quente, aí não dá, aí a gente sai a dar uma volta, quando dá para dar, geralmente eu não saio de tarde porque é muita criança, aí a gente sai de manhã, com os meus que são integrais. Aí dependendo do que a gente tem que fazer às vezes é em dois momentos, no caso esse trabalho, porque se tem que fazer bolinha de papel, a gente faz as bolinhas primeiro e depois vai colar, então assim às vezes a gente não conclui no dia, então fica para o outro dia... eles têm que organizar a sala, eles juntam os brinquedos deles, eles têm estojo, cada um tem o seu estojo, eles pegam do armário, eles

colocam... eu já faço uma rotina para eles já se adaptarem para o pré... Eles usam caderno? Isso é relativo depende, eu às vezes uso porque eu gosto que eles tenham uma noção mas não é que seja uma coisa que... No pré II que eles usam a partir de agosto? É, mas é como eu te disse, às vezes o 1º ano vai ver o caderno lá em agosto, então às vezes tu puxa muito aqui e lá às vezes anda um pouco para trás. (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré I, em 11 de novembro de 2012, grifo nosso).

Professora 2 pré I: Eu entro 1º passo, oração, a gente faz uma oração agradecendo por estarem ali, tá, depois a gente faz eu vou para a parede assim tem o alfabeto, e a gente diz todo o alfabeto, isso em abril, porque em março era adaptação, né bastante conhecimento, jogos, essas coisas, aí vamos lá dizer o alfabeto, têm as letrinhas, as de vermelho são as vogais eles já sabem bem, depois eles vão para umas fichinhas, que eu faço todos os anos para eles formarem os nomes, faço comum de cartãozinho mesmo, coloco em um saquinho e distribuo para todos, agora já pode começar, vão e formam o nome deles com as fichinhas, olhando aqui, porque na mesinha tem o nome, hoje já um tempo, nem olham mais, já estão acostumados que já nem olham mais. Aí depois, sim eu passo para as atividades, que é a atividade de hoje, se é pintar, se é fazer desenho, se é ler um livro ou contar histórias, quando vêm para contar histórias eles sobem em uma cadeirinha para contar para os colegas, então eles já estão acostumados que eu sempre digo assim: Para tudo tem que ter o quê? Eles já falam: Con-cen-tra-ção, tem que se concentrar em tudo! Se é outra atividade de direita, esquerda, perna direita, perna esquerda, sempre tem uma atividade assim mais puxadinha, depois já vamos para a hora do lanche, voltamos do lanche é a higiene dental, e depois quando volta eu faço uma atividade mais light assim, né se a outra foi mais puxada com folha grande eu faço uma folha menor, aí depois as mais light assim, eu tenho alinhavo que eu faço com caixinha de leite tudo furadinha, e tem ali faz o alinhavo, tem amarrar o tênis, eles todos eles já amarram o tênis deles, eu não amarro, porque eles começaram desde abril a amarrar, eu fiz um cartão assim modelo de tênis, eles trouxeram o cadarço e está ali enfiado, amarra. Então é o amarrar, o alinhavo, as tampas da garrafa, enroscar, abri e fechar a tampa da lata depois... bom essas coisas mais light, e também eu estou trabalhando em umas fichas, é memória com letras e tem aquela regra assim... agora que eles já estão bem...eu estou fazendo memória aí eu acertei a letra I, tem que dizer que letra é, mesmo jogando sozinho eles falam baixinho: Essa é a letra I... se não sabe pergunta, até para o colega que letra é, e também com figuras... bastante memória, eu faço bastante memória e quebra-cabeça, então isso aí é mais para o final da aula, quebra-cabeça, bastante, eu fiz uns e depois eu pedi para as mães me trazer aqueles de um real e tens que ver como eles montam e tinha uns alunos que não queriam, não tinham vontade aí eu comecei a dizer para eles: Ah mais olha... desenvolve a inteligência, vocês já são inteligentes, mas vão ficar mais e mais... (Entrevista realizada com a Professora 2 do pré I, em 21 de novembro de 2012, grifo nosso).

Professora 1 pré II: O horário de chegada é da 13h às 13h30, eu chego às 13h30. E o que as crianças ficam fazendo? Ficam brincando com os brinquedos que têm na sala... E depois? Eu deixo 5, 10 minutos eles seguirem brincando porque às vezes chega um atrasado, porque o portão

fecha, mas sempre tem aquela mãe que chega e diz ai me atrasei não sei o que, e pode entrar, né aí eu deixo uns 10, 15 minutinhos eles brincarem, seguirem brincando. Aí eu me organizo ali e aí tem o ajudante do dia que me ajuda a trocar o cartaz colocar os números, aí eu converso com eles que dia é hoje, que ontem foi tal dia, que hoje é tal dia, tanto dia do mês, como o dia da semana, segunda-feira, terça-feira... aí a gente às vezes canta uma musiquinha que é relacionada ao dia da semana, dia de sol, dia de chuva, né, e pela ordem alfabética que a gente tem no varal ali é o ajudante do dia pela aquela ordem, para seguir aquela ordem, aí ele vem me ajuda a colocar as coisas no cartaz, aí eu vejo... primeiro eu faço chamada, depois de fazer aquilo eu faço chamada com eles, não todos os dias, a gente faz, a gente tem uma musiquinha do alfabeto por exemplo: A é uma letra que se escreve no ABC, se tem algum aluno com A a gente fala, senão é a abelhinha que tem no alfabeto... não se esqueça nós gostamos de você. Para eles visualizarem melhor, faço chamada, que tem chamada a gente registra as faltas e aí começa o trabalhinho e aí o ajudante do dia vem entrega folhinha se é folhinha, se não pega os cadernos, eles pegam o estojo no armário, que fica o estojinhos deles no armário, nem todos têm porque têm dois que não trouxeram nunca... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 07 de novembro de 2012, grifo nosso).

Destas três narrativas que contam as rotinas da pré-escola, pude perceber a presença de algumas ideias que vão ao encontro de uma rotina que privilegia as tarefas dirigidas, comumente chamadas de “trabalhinhos”, ou seja, que dicotomiza as ações relacionadas ao cuidado ou relacionadas ao corpo com aquelas ditas produtivas e de aprendizagem. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução do CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009), o seu artigo 8º coloca as propostas de Educação Infantil que as instituições devem garantir e traz no parágrafo 1º que as instituições devem prever condições para que assegurem, dentre elas, os objetivos descritos nos incisos abaixo:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...]. (BRASIL, 2009).

As rotinas das instituições de Educação Infantil pesquisadas por ela na tese de Barbosa (2000), intitulada “Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil”, defendida pela Universidade Estadual de Campinas, que constitui o livro de mesmo nome, parecem ser similares às narradas aqui e são perceptíveis dois grandes grupos de atividades. Em um deles, estão as práticas que se constituem em rituais de socialização e de cuidados e que utilizam parte expressiva do tempo da jornada na Educação Infantil, como os momentos da entrada, do

recreio, da alimentação e do sono. Em outro grupo, estão as atividades consideradas pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p. 167).

Ao mesmo tempo, pude ver como os tempos são extremamente definidos, parecendo não haver possibilidade de escolha ou mudança de percurso, no que se refere às horas ditadas pelo refeitório e assim sucessivamente. Porém, apesar dessa definição clara dos tempos que são utilizados para os momentos, principalmente os relacionados à alimentação, ao sono e às práticas decorrentes, percebi que as professoras compreendem os tempos considerados pedagógicos como possuidores de mais valor e fundamentais em suas ações. Ao narrarem seus trabalhos, as professoras privilegiam estes momentos. Segundo Barbosa (2006):

As rotinas das crianças de 4 a 6 anos, ao contrário, de certa forma negam as necessidades corporais, pois procuram regulá-las de acordo com os padrões sociais. Há uma concentração nas atividades que socializam, que criam hábitos, que ensinam habilidades e que fixam conteúdos. As propostas de rotinas para as crianças maiores apresentam uma maior variabilidade nos momentos, nos tempos mais curtos de duração e na maior ênfase nos processos de transmissão de informações e preparação para a escola fundamental que as rotinas para as crianças bem pequenas. (p. 150).

Aparentemente, os cartazes expostos em sala anunciam e iniciam as rotinas narradas, em que é necessária a sua leitura, para que as situações comecem. Neles são elencados os principais conteúdos a serem aprendidos por aquela turma, podendo, até mesmo, sofrerem mudanças e desafios, que são colocados em suas leituras conforme o decorrer do ano.



Foto: Sala 1 pré-escola II



Foto: Sala 1 pré-escola II

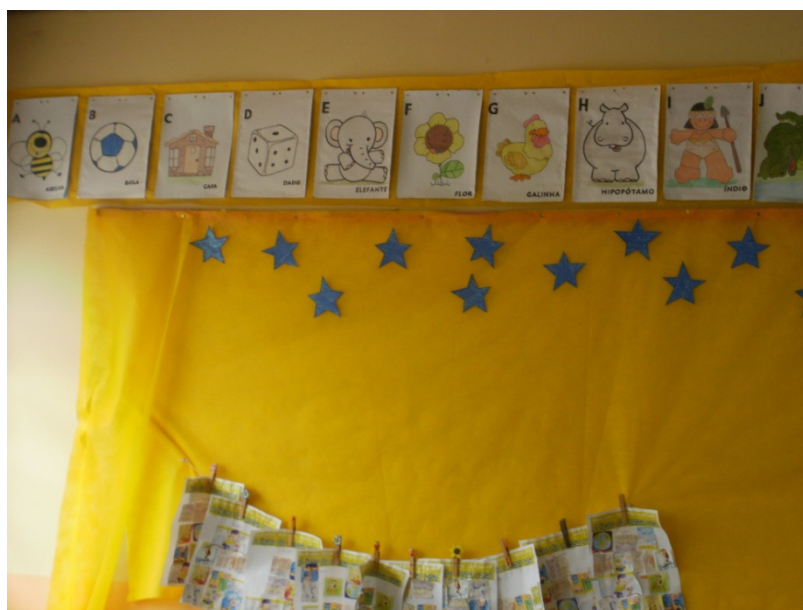


Foto: Sala 1 pré-escola II

Diante disso, é percebida uma ênfase na repetição, com vias à memorização dos conteúdos, sem haver qualquer relação com o momento vivido pelas crianças ou as situações do dia – os cartazes sempre são lidos e memorizados. Memória remete a guardar acontecimentos vividos, remete ao tempo passado, todavia, a memória, entendida como

tecnologia neurológica e informática, é um dispositivo que pode receber, conservar e restituir dados. (HOUAISS, 2009).

Nem sempre a ação de memorizar tem haver com dar sentido, esta pode ser relacionada ao ato de decorar, que, diferente de sua origem etimológica, que significa de+cor, cordis=coração, a escola produziu. Esta não infere ao termo o ato “de coração”, que remete a algo com significado para nós, mas, sim, de gravar informações sem sentido, sem a preocupação de compreendê-las. Isto não quer dizer que, em nossas vidas, não haja momentos que saber de cor não seja produtivo, porém estes se tornam uma situação estéril, sem garantias de construção de aprendizagem.

O tempo para a construção do conhecimento nesta situação se torna praticamente inexistente, pois só será necessário o tempo da enunciação, através da oralidade, do que se vê, sem necessariamente realizar alguma hipótese ou tentativa de construção de significados. Para Kohan (2004), há três formas de dizer e pensar o tempo na Grécia antiga, um deles é o tempo *Chrónos* – aquele que é quantificado, que define o antes e o depois, que controla as nossas vidas e define nossos atos. Segundo Kohan (2004b), “O tempo *Chrónos* é a soma do passado, do presente e do futuro, sendo o presente um limite.” (p. 2).

Outro é *Kairós*, que significa “medida”, “proporção”, momento crítico, temporada ou oportunidade. E uma terceira definição de tempo é o *Aión*, que indica a “intensidade do tempo de vida, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeral nem sucessiva, intensiva.” (KOHAN, 2004b, p. 3). O autor coloca que em um fragmento Heráclito (DK 22 B 52) une a palavra *Aión* à infância: “Ele diz que *Aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘criançando’), seu reino é o de uma criança, infantil.” (HERÁCLITO apud KOHAN, 2004, p. 3).

Assim, para Kohan (2004b), este fragmento de Heráclito coloca que o tempo da vida não é somente o numerado por *Chrónos*, mas pode ser pensado com um modo de ser da criança: “*Aión* – que brinca com os números e infantiliza o movimento.” (p. 3). Ademais, complementa que:

O fragmento também sugere que a infância não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo *aiónico*. E também sugere que a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital. (p. 3).



Mediante esta possibilidade de pensar o tempo, não há elementos nas rotinas narradas de possibilidade de intensidade de duração, ou melhor, de valorização de um tempo que se reitera. Para Sarmiento (2004), as crianças produzem as culturas infantis e essas são as formas das crianças representarem e simbolizarem o mundo. Portanto, essa produção de cultura não é realizada de forma menos qualificada, mas diferente da dos adultos.

Existem quatro eixos estruturadores dessas culturas da infância sistematizados pelo autor, que são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Sarmiento (2004) destaca, como um dos traços das culturas infantis, a possibilidade que as crianças possuem de tornar o tempo algo não linear, ou seja, elas reciam, reiniciam o tempo. O tempo é reinventado de acordo com as rotinas, e as interações infantis se estruturam e se reestruturam. Esta possibilidade de pensar o tempo nos coloca diante de imprevisibilidades e, também, da valorização do processo de construção das crianças e não da ênfase no produto final.

Contudo, é verificável que a relação com tempo está articulada com as concepções de Educação Infantil/pré-escola referidas pelos participantes da pesquisa, principalmente, com a relacionada à preparação para o futuro e a pré-alfabetização. Nesse contexto, as intencionalidades se tornam levadas pela urgência da antecipação, como nos questiona Faria (2005a): “[...] não há aí um defeito a ser corrigido e, portanto, um ensino a ser antecipado [...]. Então a gente antecipa a fala, e antecipa à escrita, antecipa o mundo das palavras, que é uma maravilha, pessoal! Mas quando precisa começar?” (p. 126).

Parece que se quer antecipar o crescimento da criança, pois é preciso acelerar sua formação, para que esta se torne, o quanto antes, produtiva e útil para o mundo capital, a fim de que tenha sucesso garantido nos seus anos futuros de escolarização. Isto significa gastar menos, caso contrário, seria perda de tempo e refletiria negativamente na economia. Não há tempo para a infância, vivê-la com intensidade, a criança é apressada para se tornar algo que já é, ator social produtor de cultura.

O espaço oferecido pela instituição, percebido através das imagens e das narrativas das rotinas dos participantes da pesquisa, pode ser considerado como um lugar que não permite a vivência da infância. Segue a narrativa de uma Professora sobre sua sala de aula:

Professora 1 pré II: Ela tem dois armários, duas portas... que é uns armários embutidos feitos na parede que é a divisão da outra sala e aí uma porta é para a professora da manhã e a outra é a minha, só que já tinha muita coisa

assim, têm horrores de coisa em cima que eu não uso para nada, que é umas coisas antigas assim que eu não uso mesmo... e têm coisas embaixo, meu material mesmo não tem quase nada porque eu não tinha espaço, então eu trago e levo, né. Aí tem o material que a gente guarda ali de lápiz de cor, giz de cera, tem uns isopor que a gente usa para fazer o... fugiu o nome... aqueles trabalhos... punção, trabalho de punção que tem tudo ali no armário... aí tem, entra pela porta assim, tem o armário, têm as classes e cadeiras, têm os brinquedos em duas caixas no canto e aí tem uma parede que é utilizada para expor os trabalhos, painéis ou coisas assim... E o que tem exposto no momento? Eu fiz um painel no começo do ano já com as crianças, árvores, flor, nuvem, sol coloquei em TNT e EVA. Aí depois embaixo eu já coloquei um painel com os números com umas mãozinhas, tipo uma luvinhas assim, né com o número 1, 2 para eles visualizarem, porque eles sabem contar, até 10, todos eles contam, mas eles não sabem o número entendestes? Tu bota o número 2 eles não sabem que número é, agora têm muitos que já sabem, mas ainda têm alguns que não sabem então era para eles visualizarem mais, então têm o número e as mãozinhas com os dedinhos e aí tem outro painel que eu coloco alguns trabalhos e tiro e entrego para eles que... aí tem um varal que tem os trabalhos todos diários, que quando começam a ficar muito cheios eles levam para a casa, que é embaixo do painel esse que eu fiz, aí têm os meios de transportes num cartãozinho pequeno e o outro o que que é? As vogais embaixo... tem outra coisa que eu não lembro o que é que é...ah o catálogo do dia a dia assim, o dia assim, hoje é dia para a gente trocar, né o dia do mês, o dia da semana e o ajudante do dia. (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 07 de novembro de 2012).

Por meio da narrativa, percebe-se que a sala é constituída de elementos, como armários para guardar os materiais, lugares para expor os trabalhos e cartazes com decorações, informações, conteúdos e aqueles relacionados à organização do cotidiano. Além das classes e cadeiras, não há indicativos da presença de brinquedos ou espaço para brincar na sala de aula, o que podemos visualizar nas fotos abaixo:



Foto: Sala 1 pré-escola II



Foto: Sala 1 pré-escola II



Foto: Sala 1 pré-escola II



Foto: Sala 2 pré-escola II



Foto: Sala 2 pré-escola II



Foto: Sala 2 pré-escola II

Como é possível perceber, o espaço mostra o lugar das crianças na sala e como elas o habitam. Esse ambiente ainda revela a centralidade do adulto e parece reservar às crianças o espaço de suas classes e cadeiras.

O espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser 'lido' em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura 'das paredes e das

organizações dos espaços' das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de infância e de educação o educador tem. (HORN, 2004, p. 37, grifo do autor).

Pode-se observar que os cartazes e as figuras que decoram estes espaços da sala de aula são artefatos que compõem o cenário educativo e que estes exercem várias formas e funções pedagógicas. (CUNHA, 2009). No espaço narrado, os cartazes e as decorações parecem ter maior relevância do que as produções das crianças e as construções destas, não se identificando marcas de autoria, já que, mesmo os trabalhos dispostos nas salas, são padronizados por folhas mimeografadas.

Também não há vestígios da presença de crianças, pois, aparentemente, nas salas não há brinquedos e nem espaços com enredos de brincadeiras. Para Cunha (2009), “As marcas individuais e do grupo das crianças como as suas produções visuais e o jogo simbólico são escassos frente ao aparato das imagens, aos personagens e as narrativas das histórias advindas destes artefatos culturais.” (p. 37).

Como revelado pelas fotos, pode-se perceber que há ênfase na produção com lápis e papel, nas folhas de atividades e em outras com o intuito do treino. A presença de materiais à disposição das crianças não é visualizada, conforme a Professora enfatiza em sua fala: os materiais ficam guardados nos armários e não há grande variedade.

Professora 1 pré II: Material, o município não te dá muita coisa, tem muita coisa assim que é eu que faço, eu que compro, folha... às vezes a gente pede tem, às vezes a gente pede não tem...massinha de modelar tem, mas desde o começo do ano, já estão assim que não dão nem para pegar mais, tem lápis de cor a gente consegue, giz de cera, papel pardo se tu precisar, consegue, agora outros tipos... lápis de escrever e borracha eles têm, têmpera tem, mas é para toda a escola, não tem assim para a sala... brinquedos também têm pouquíssimo assim, têm brinquedos de montar, legos essas coisas têm lá na... tem uma salinha que é onde é a sala do vídeo e é tipo uma brinquedoteca e tem alguma coisa de brinquedos de montar assim, mas é na salinha então, quando a gente quer a gente... ou a gente pega alguns brinquedos para levar para a sala, ou a gente leva as crianças nessa sala... e na sala tem brinquedos tem numa caixa assim, com umas coisinhas de madeira que já são bem antigos, são coisas assim que... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 07 de novembro de 2012).

Os materiais, em sua quantidade, parecem ser escassos, porém, mais que isso, é a variedade de materiais disponibilizados, bem como o acesso da Professora e, principalmente, das crianças a eles, que parece ocorrer de forma controlada.

A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais. (BARBOSA, 2006, p. 164).

Além do repertório de materiais ser pequeno, escasso e sem acesso direto pelos professores e pelas crianças, ou seja, não está disponível na sala e, se está, encontram-se guardados no armário, há a mesma relação com os brinquedos. Segundo a Professora, existem alguns disponíveis em outra sala, e em sua sala há poucas possibilidades, os existentes já se encontram em situação de precariedade. A narrativa de uma criança traz as possibilidades de brincar nas duas instituições:

Menino 4 EF: **E as escolas são iguais?** São diferentes. **O que tem de diferente?** Agora a gente brinca aqui em cima e lá embaixo. **E lá na outra [pré-escola]?** Não, quando está frio a gente não brinca de nada, só brinca na aula, mas com nada e aqui [1º ano do EF] a gente brinca aqui em cima com os brinquedos que têm. **E lá na pré-escola não tinha brinquedos?** Tinha alguns, mas é poucos. (Entrevista realizada com o menino 4 do 1º ano do Ensino Fundamental, 23 de novembro de 2013).

A narrativa do menino expõe tanto a maior variedade de espaços para a realização das brincadeiras como a questão da pouca quantidade de brinquedos presentes na pré-escola, e que no 1º ano do Ensino Fundamental há mais quantidade de brinquedos em sala. Para Brougère (2008), o brinquedo tem o papel de despertar imagens que dão sentido às ações, assim este é um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume. Encontra-se nisso a originalidade e especificidade do brinquedo, que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação.

O brinquedo é um objeto fundamental para que as brincadeiras ocorram, pois permite que dele surjam enredos, mesmo que, nem sempre, este seja exatamente o que é. Isto porque, como representação, pode ter para as crianças diferentes significados, assim como outros objetos podem se tornar brinquedo por também sugerir uma representação.

O brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira. Porém, a brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo. Este tem, em contrapartida, funções sociais relativas à maneira como ele é colocado à disposição da criança. (BROUGÈRE, 2008, p. 21).

Outra situação relativa à ausência de espaço para viver a infância está relacionada a não ter uma praça ou parque ao ar livre, para que as crianças possam brincar de forma mais liberta, em seus movimentos, contato com a natureza e possibilidades de relações e descobertas. Nessa instituição, há apenas um pequeno pátio central, com lajotas, que leva a todas as salas.

Por não possuir praça ou parque, a presença do brincar fica despercebida até mesmo na arquitetura da escola. Para Haddad e Horn (2013), diante da ideia amplamente compartilhada de que as crianças necessitam gastar energia, a área externa parece ter somente essa função:

É bem provável que a presença de um momento de recreação como intervalo entre as aulas, em que o aluno deve brincar livremente no parque como forma de gastar energia, tenha influenciado os padrões arquitetônicos das áreas externas da educação infantil, gerando amplos espaços vazios, muitas vezes cimentados, com equipamentos que se limitam aos usuais, balanço, escorregador e trepa-trepa. Com raras exceções essas áreas contemplam a presença de elementos naturais e áreas diversificadas. (p. 9).

Como forma de oportunizar para as crianças um espaço mais amplo e adequado para brincarem ou fazerem recreação, utilizam uma praça que tem perto da escola.

Professora 1 pré I: [...] como o espaço é pequeno, trabalhar em grupo às vezes é mais difícil porque eles são muito elétricos. Então depois disso a gente, mais ou menos uma ou duas três vezes na semana, depende do cronograma a gente faz uma recreação, a gente faz no pátio, agora que começa o calor aí fica difícil trabalhar, porque é muito quente, muito quente lá e aqui é muito quente, aí não dá aí a gente sai a dar uma volta, quando dá para dar, geralmente eu não saio de tarde porque é muita criança, aí a gente sai de manhã, com os meus que são integrais... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré I, em 11 em novembro de 2012).

Além de somente possuírem esse pequeno pátio sem sombra, não possuem uma praça com os tradicionais brinquedos. A situação da praça pública em que são levadas as crianças também não é adequada, como relata outra Professora:

Professora 1 pré II: Não, o pátio que tem é esse aqui. Não tem nenhum brinquedo, nada, nada, nada! Tem a praça duas quadras daqui, que também a gente não leva nos brinquedos, porque os brinquedos estão bem judiados, estão muito enferrujados, então têm partes que é perigoso para as crianças,



né, então a gente leva às vezes na praça para eles correrem e brincarem, bem assim. Quando tem algum exercício, alguma atividade direcionada para equilíbrio, essas coisas assim com bola, a gente faz nesse pátio aqui, mas lugar para correr... não têm brinquedos essas coisas, não, isso não... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 07 de novembro de 2012).

O espaço, portanto, não oportuniza às crianças diversas e intensas formas de viverem a infância, já que não dispõe de possibilidades para que possam viver diferentes formas de relação, sozinhas ou em grupo, com amplos movimentos. Suas marcas autorais não estão presentes na sala de aula, visto que a ênfase é dada para os conteúdos a serem apreendidos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução do CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009), em seu artigo 8º, as propostas de Educação Infantil devem ter como objetivo a construção de conhecimentos de diferentes linguagens, além de “direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2009).

Para essa efetivação, o parágrafo 1º das DCNEI (BRASIL, 2009) define que as instituições “deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...]”. Estes devem assegurar o que determina o inciso VI: “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição [...]”. Nas narrativas dos participantes da pesquisa, nota-se ainda que a possibilidade de espaço para brincar ao ar livre ou mesmo em sala é diminuída pela disponibilidade de brinquedos e, também, de lugares para a sua realização. As atividades de conhecer, explorar e construir com diferentes materiais se torna dificultada pela ausência de acesso e pela escassez em quantidade e variedade destes.

### **5.2.2 O que é “ensinado” para as crianças**

Nas falas das professoras, é constatada a ausência de rodas de conversa. Estas, apesar de serem uma característica específica da Educação Infantil, presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, não são realizadas pelas professoras. As rodas de conversa são um momento de estar junto, de se colocar em diálogo, de se (re)conhecer. É um espaço importante de interação entre os envolvidos na ação pedagógica:

A roda de conversa como dispositivo pedagógico pode se constituir como espaço onde se valoriza a relação dialógica entre os diferentes sujeitos (criança x criança; criança x adulto; instituição educativa x comunidade) no que tange à cooperação, à construção coletiva de conhecimento, ao respeito aos interesses individuais e aos ritmos das diferentes crianças. (DE ANGELO, 2011, p. 61).

Maria Claudia Bombassaro (2010), em sua Dissertação de Mestrado: “A Roda na Escola Infantil: aprendendo a Roda aprendendo a conversar”, objetivou investigar quais as estruturas e regras de funcionamento das rodas realizadas entre crianças e professoras na instituição infantil:

Quando a Roda é convocada e posta em funcionamento, todos esses diferentes jeitos se encontram e quando o encontro é para conversar cada sujeito mostra ou não, pela interlocução que se estabelece o seu jeito de pensar, sentir, organizar, organizar-se e isso pode, entre outras coisas, gerar conflitos. Então, estar na Roda não é simples, porque envolve se expor ao expor o que pensa e sente, e aprender a estar à vontade com todos que partilham deste espaço. E para estar à vontade leva algum tempo, pois envolve confiança. (BOMBASSARO, 2010, p. 81-82).

Parece que, nas práticas narradas pelas professoras, este processo de interlocução, de exposição e de partilha não é realizado com as crianças, uma delas apenas o cita, mas revela que não é feito com frequência, pois a roda de conversa é considerada um momento de agitação ou que pode levar à “indisciplina das crianças”. Warschauer (2001) coloca que o privilégio em nossa sociedade é pela escrita, o que parece ser preponderante nas ações pedagógicas narradas:

Fazendo parte de uma sociedade que privilegia a escrita, a escola atribuiu menor importância à oralidade e ao conversar, apesar da retórica acerca da importância dos trabalhos em grupo, da interação professor-alunos, aluno-aluno ou da prática participativa. [...] Conversar é ainda, de uma maneira geral, atividade reservada para a hora do recreio e, quando ocorre na sala de aula, é vista como ato de indisciplina, e ‘conversar muito’ é característica atribuída àqueles que não se adaptam à lógica do trabalho escolar. (WARSCHAUER, 2001, p. 179, grifo do autor).

Nesse contexto, não há lugar para a oralidade, no sentido de conversa, da formulação de argumentos, apenas para a oralidade como forma de memorização dos conteúdos predefinidos. Os conteúdos são voltados a habilidades que deverão ser exercitadas, a fim de que se possa estar apto para ler e escrever, ou seja, são prerequisites para a alfabetização.

Essa ênfase na linguagem escrita discorda das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que, em seu artigo 9º, traz as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil e solicita a garantia de diversas experiências em diferentes linguagens. No seu inciso III, enfatiza que estas vivências: “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]” (BRASIL, 2009).

Apesar da importância das duas formas de linguagem, tanto a oral quanto a escrita, de diversas formas, diante das ações pedagógicas narradas pelos atores do processo educativo participantes da pesquisa, fica claro que a maior relevância é dada para a linguagem escrita. Esta prática possui estrita relação com a concepção de pré-escola como preparação para a alfabetização, conceito presente nas narrativas. Drouet (1990), em seu livro Fundamentos da Educação Pré-escolar, em que se refere à relação entre os meios e os fins das ações pedagógicas, evidencia que:

Se definirmos como finalidade da educação pré-escolar a preparação para a alfabetização, teremos de reunir as habilidades básicas que são pré-requisitos pra ler e escrever: coordenação motora fina, coordenação viso motora, discriminação auditiva e visual, esquema corporal, noção de lateralidade, memória visual e auditiva, e atenção. Todas as atividades desenvolvidas durante as aulas deverão ser voltadas para essas habilidades e o material usado será quase todo gráfico. A avaliação final deverá medir a capacidade de desempenho da criança nessas habilidades e também será feita através de provas gráficas. (p. 66).

A psicomotricidade fina e a recreação são entendidas nas narrativas como desenvolvimento de exercícios psicomotores, para otimizar as noções de lateralidade e coordenação motora. Lisete Arelaro (2005), referindo-se ao processo de transformação das práticas escolares em relação à alfabetização, revela que, diante de pressupostos científicos, como a psicologia experimental:

[...] impõe-se a necessidade de incorporar a ideia do corpo e do movimento como pré-requisitos para o processo de alfabetização e de aprendizagem em geral. As áreas de educação física, até então pouco consideradas no processo de formação de professores, passa a ganhar novos significados, pela necessidade de se ter domínio do processo de formação da lateralidade, condição exigida (e conhecida, agora) para um desenvolvimento mais eficiente da maturidade na alfabetização. (p. 29).

A narrativa de uma das professoras traz claramente a ideia presente naquele espaço escolar: “Primeiro a gente tem um planinho a seguir, o que tem que trabalhar, tem que trabalhar bastante corpo, né coordenação, tem que trabalhar equilíbrio essa coisa toda, equilíbrio, lateralidade, punção.” (Entrevista realizada com a Professora 2 do pré I, em 21 de novembro de 2012). Assim, fica clara a função do corpo e dos movimentos das crianças, obtendo uma finalidade bem definida, a de prepará-las para a escrita, como aspecto essencial para que estas alcancem as aprendizagens de forma satisfatória:

O que a criança descobre poder realizar com seu corpo, os movimentos que gostaria de saber fazer, ou os conhecimentos que desejaria adquirir, não têm lugar na escola. Tal descoberta é substituída pelos movimentos “necessários” a uma “boa aprendizagem”, em especial da leitura e da escrita [...]. (ESTEBAN, 1992, p. 25, grifo do autor).

Além do desenvolvimento dessas habilidades, é perceptível o treino da grafia, através de folhas mimeografadas e da relação letra-fonema, com exercícios de identificar a letra inicial do objeto que está em forma de figura na folha. Também, ao realizar a leitura dos cartazes, é possível se verificar a forte presença das atividades de soletrar as letras e os números, no sentido do reconhecimento destes símbolos gráficos.

Pude notar que há presença de trabalhos com conteúdos a respeito dos meios de transporte e relacionados à matemática. Entretanto, a maioria dos trabalhos expostos na sala dá ênfase à aquisição da escrita e leitura, seja por meio de exercícios relativos diretamente à grafia e identificação, seja por trabalhos voltados à aquisição de habilidades motoras, que são consideradas requisitos para o sucesso nesse processo.



Foto: Sala 1 pré-escola II



Foto: Sala 1 pré-escola II



Foto: Sala 1 pré-escola II



Foto: Sala 2 pré-escola II



Foto: Sala 1 pré-escola II

Há a presença marcante das ações pedagógicas pautadas pelo desenvolvimento de habilidades para o processo de alfabetização dentre as narrativas das crianças. Fica evidente que é realizada uma série de ações que visam à conquista dessas competências para uma posterior situação de aprendizagem. Um menino do 1º ano do Ensino Fundamental revela sua percepção sobre as instituições e suas práticas:

Menino 1 EF: **Tem diferença entre essas duas escolas?** É que essa é de pintar [pré-escola] e essa aqui [1º ano do EF] é de aprender... **Como é isso?** **Me explica?** Ah essa aqui [pré-escola] a prô nos dá coisa de pintar e de cortar... e essa [1º do EF] de aprender, porque se chama Castelo Branco e tem alunos grandes. **E como são as atividades, aqui [1º ano do EF] vocês não pintam?** Aqui a gente pinta, sim, mas a gente pinta na mesma hora que a gente aprende. **E nessa outra [Pré-escola] não?** Aqui a gente só pinta e recorta e também faz coisa de passa o lápis na linha... (Entrevista realizada com o menino 1 do 1º ano do Ensino Fundamental, 23 de novembro de 2012).

Esta narrativa parece considerar que como o processo de aprendizagem na pré-escola está mais voltado ao treino das habilidades, diante das ações pedagógicas realizadas. A criança percebe que, efetivamente, a pré-escola tem a intencionalidade de preparar, é um lugar “entre”, como se fosse um ensaio, um treino para depois começar a construção do conhecimento.

As atividades propostas e a manipulação do material disponível ‘preparam’ a criança para a futura aprendizagem, aquela que acontecerá na escola. Nesta concepção, o papel da pré-escola é desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos necessários a sua vida escolar, através de atividades consideradas lúdicas e criativas. Não há qualquer discussão conceitual sobre ludicidade e criação, o que faz com que ambas percam seu sentido original. (ESTEBAN, 1992, p. 23, grifo do autor).

Neste ambiente, são utilizados materiais relativos à produção artística, porém não há nenhum vestígio de que esta seja pensada como forma de produção cultural e linguagem, mas, sim, como forma de introdução do lápis, da tesoura, no desenvolvimento das habilidades vinculadas à coordenação motora.

Menina 2 EF: **O que fazias lá** [pré-escola]? Fazia desenhos de mãos, tinha, é tinha como era o nome daquele coisa mesmo... massinha, fazia trabalhinho de massinha, tampinha, pintar. **E o que fazes aqui** [1º ano do EF]? Aqui a atividade é mais boa né, porque aqui tem desenho, pintar... **E aqui** [pré-escola] **não tinha?** Também tinha, a gente brincava todos os dias de massinha. **E por que aqui** [1º ano do EF] **a atividade é mais boa?** Porque aqui tem um monte de desenho para pintar e eu gosto de escrever também... **E aqui** [pré-escola] **tu não escrevia?** Escrevia também... (Entrevista realizada com a menina 2 do 1º ano do Ensino Fundamental, em 23 de novembro de 2013).

Outra concepção presente nas narrativas se refere ao fato de que as ações realizadas pelas crianças são, de certa forma, similares, porém, há um elemento, na fala da menina, que supõe o porquê de ela gostar mais do que realiza no Ensino Fundamental do que na Educação Infantil/pré-escola. Esta preferência ocorreria em função de que as atividades realizadas no 1º ano possuem uma intencionalidade mais clara. Mesmo que esta menina escrevesse e desenhasse na pré-escola, as ações pareciam estar relacionadas a situações sem sentido e, agora, no Ensino Fundamental, parecem ter um propósito, que é a leitura e a escrita de forma mais objetiva. É como se antes vivesse uma espécie de diversidade de situações, para, então, preparar-se para onde se encontra hoje.



Para Suely Mello (2012), “ensinamos o alfabeto para as crianças – que implica ensinar a relacionar sons e letras – e ensinamos o mecanismo de juntar para constituir sílabas e palavras, juntando palavras para formar frases.” (p. 77). Assim, é retirada a possibilidade de as crianças atribuírem sentido à escrita, ou seja, reconhecerem a sua função social, pois perceber a função social da escrita é anterior ao processo técnico do ensino de seus procedimentos. A memorização de letras sem uma função social não faz sentido para a criança, mesmo ao considerar-se que memorizar a escrita das letras seja importante para o seu futuro. Na realidade, a sua vivência será somente de associação de letras e sons, retirando da escrita a expressão de uma vontade de comunicação.

Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus próprios desejos de expressão, bem como a compreensão do desejo de expressão e comunicação das outras pessoas. (MELLO, 2012, p. 78).

A autora considera que há dois momentos distintos, porém articulados, neste processo, que nomeia: apresentação da escrita na perspectiva de formarmos uma atitude leitora e produtora de textos, que seriam a inserção da criança no mundo da cultura escrita, ou seja, em sua função social – a que nos referimos como letramento –; e a apropriação da técnica da escrita que, em geral, entende-se como alfabetização.

Portanto, quando a criança percebe o sentido de escrever e ler, compreende a sua função social e, daí, surge o desejo de se comunicar através dessa forma de linguagem, a apropriação da técnica se torna uma necessidade para que o desejo se efetive. Nas ações presentes nas rotinas dos professores, nos “trabalhos” expostos pelas crianças na sala e na exposição de seus objetivos e conteúdos, pude perceber que a função social da escrita ocupa menos lugar do que o treino de habilidades motoras, memorização e associação de letras e sons.

Conforme pesquisas realizadas por Kishimoto (2001) e Wajskop (2001), as ações pedagógicas realizadas nas pré-escolas, há algum tempo, estão relacionadas com práticas muito comuns no Ensino Fundamental. No entanto, no próprio Ensino Fundamental, estas têm sido criticadas por:

[...] seu caráter mecanicista e limitador das possibilidades de expressão entre as crianças, ou seja, uma pedagogia centrada na figura do professor e na exposição de conteúdos que devem ser memorizados ou assimilados por meio do treino e da repetição por parte dos alunos. (CORRÊA, 2011, p. 112).

Mesmo contendo conteúdos de outras áreas do conhecimento escolar, como das ciências sociais e da matemática, é possível perceber que, conforme evidenciado, a ação pedagógica está baseada na aquisição ou no treino de habilidades para a efetivação da alfabetização. Isto parece ser definido como a finalidade de suas ações à preparação para a alfabetização, conforme nos explica a narrativa das supervisoras da SMED:

Supervisora EI: [...] o alfabeto, os números, tudo o lúdico tudo é assim ó com as letras... a sala de aula tem que ter aquela... a sala bem assim... como é que eu vou te dizer etiquetada, não né. Sempre trabalhando as letras...

Supervisora EF: Ambiente alfabetizador como dizem...

Supervisora EI: É um ambiente alfabetizador... e a preparação do caderno, a gente pede assim para elas, a partir de agosto elas já comecem a introduzir a criança já trazer o conhecimento do caderno, das linhas, aos pouquinhos, né. Não necessariamente tem que usar o caderno e aí a partir de agosto já comecem a escrever uma letrinha no caderno, pintar as linhas...

Supervisora EF: E como eu descobri que as gurias estavam introduzindo o caderno já no pré eu acelerei a minha parte do caderno lá... então assim né...

Supervisora EI: Aí quando eles chegarem no 1º ano, né e apresentar o caderno, eles já sabem né o espaço... a colocação...

Supervisora EF: Então essa parte assim toda do caderno, eu também quando as gurias chegam eu digo: gurias mostram onde é que é a margem, pintem a linha, e as minhas já escrevem... **Elas usam desde o início do ano?** Isso, tinha feito a partir de agosto, para tu veres como a gente vai indo, vai evoluindo aí a gente depois começou a ver assim ó, que as crianças estavam vindo bem preparadas do pré e já até usando o caderno, porque que nós ia deixar para agosto, ia ser um corte, né então a gente começou assim ó, cola uma figurinha, a letrinha A, vamos dizer, cola uma figurinha, já usando... reconhecimento de linha, de margem...

Supervisora EI: O nome deles...

Supervisora EF: Isso... até que no fim eles já estão escrevendo até palavras e frases, têm até alguns que já saem... (Entrevista realizada com as supervisoras da SMED responsáveis pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pela Educação Infantil, em 10 de dezembro de 2012).

Também é passível de perceber-se que há a citação de atividades no caderno, claramente, objetivando o conhecimento deste artefato escolar, ou seja, levando as crianças a conhecerem tal suporte, o qual irá fazer parte de suas vidas escolares, a partir do momento que estas ingressarem no universo da língua escrita. Com este propósito, o brincar, como se pode observar nas narrativas de suas rotinas, não tem um espaço nem um tempo muito grande.

Na narrativa de uma menina sobre a transição entre as duas etapas da educação, ela revela sobre o brincar: “**O que fazias na EMEI?** Lá eu só estudava, não brincava e aqui agora eu brinco. **E do que tu gostas de brincar?** Pega-pega ladrão na hora do recreio...” (Entrevista realizada com a menina 1 do 1º ano, 23 de novembro de 2013). Esta coloca a compreensão de que, no 1º ano do Ensino Fundamental, a brincadeira é mais presente em seu cotidiano do que quando estava na pré-escola.

Quando fala a respeito do que brinca, parece sinalizar que a brincadeira é de forma livre e, mesmo que defina o tempo do recreio para esta ocorrer, também indica que, na etapa em que se encontra, mesmo que de forma curta, há um tempo destinado e espaço amplo para realizar uma brincadeira que deseja com as outras crianças. Nas ações pedagógicas da pré-escola pesquisada, há um encurtamento do tempo e uma falta de espaço para a brincadeira, e, quando o brincar é contemplado nas narrativas dos participantes, ele parece estar relacionado a objetivos e conteúdos específicos que os professores desejam alcançar, ou seja, ocorre uma “didatização” desse momento:

Professora 1 pré II: O brinquedo livre aquele ali é no começo, quando chegam e só que a partir das 11h30 que já começam a vir levar, então tem que ter atividade até às 11h30 a partir daí tu já não conta mais, porque começa aquele, aí fulaninho aí vai se embora, pega a mochila e vai embora... então aí já fica só quem está terminando os trabalhos mesmo aí depois a gente tem os joguinhos, que às vezes a gente joga na sala, tem o jogo da memória que eles amam o jogo da memória, né que foi um achado assim, mas é um jogo pronto assim com bichinhos, com animais. E têm... têm os animais e têm as iniciais do alfabeto, né e eles gostam bastante, então a gente sempre brinca e eu falo bastante da letra, né é o avestruz começa com a letra... é a baleia, né mas é só por falar porque eles não identificam muito ainda todo o alfabeto, têm muitos que não identificam... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 07 de novembro de 2012).

De acordo com Sarmiento (2004), um dos eixos estruturadores das culturas infantis é a ludicidade, ou seja, o brincar, que é uma forma de sociabilidade, em que a criança participa da construção das relações sociais e formas de produção sobre o mundo, descobrindo a si mesma pela possibilidade de experimentar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução do CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009), em seu artigo 9º, definem que as práticas pedagógicas da proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, possibilitando às crianças diversas experiências de

apropriação, produção e articulação de diferentes aprendizagens, para a produção das culturas infantis.

Dessa forma, os brinquedos, tempos e espaços para a realização da brincadeira se tornam essenciais para as experiências de interação entre as crianças, bem como destas com os adultos. As crianças, em suas narrativas, expressam o encurtamento do tempo do brincar, ao se referirem à transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, expondo a diferença entre as duas etapas:

Menino 2 EF: Aqui tinha umas mesas e umas cadeiras... **Aqui não tinha brinquedo nessa escola** [pré-escola]? Aqui não. Aqui [1º ano do EF] brinca com essas coisas diferente, como pega-pega, esconde-esconde... **O que fazias lá** [pré-escola]? Nos dava coisa para a gente pintar... (Entrevista realizada com o menino 2 do 1º ano do Ensino Fundamental, 23 de dezembro de 2013).

Além do tempo diminuído para a brincadeira, ainda está presente a ideia de que, quando o brincar ocorre com mais tempo, está relacionado com os “conteúdos” definidos pelo Professor. Isto também é perceptível na fala abaixo:

Professor 2 pré II: Eu acho que esse aprender brincando, eu... eu gosto muito de trabalhar nesse aprender brincando, muito ludicamente... uma das coisas que eu levo da faculdade é isso, das teorias... é o aprender brincando, que eu gosto muito... **Me dá um exemplo?** Uma atividade que eu tenho na sala ali, tipo boliche dos números, onde eles aprendem... o boliche é numerado, eles vão... o boliche que ele derrubar, ele vai lá e me dita o número que eles.. aí é um agito na sala de aula. (Entrevista realizada com o Professor 2 do pré II, em 11 de novembro de 2012).

Nas duas narrativas, o ato de brincar, ou seja, a presença da ludicidade, expressa-se mais forte através do jogo. Huizinga (2000), ao definir jogo, compreende que:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos ‘jogo’ entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida. (p. 20, grifos do autor).

O jogo pode ser considerado uma produção cultural que possui uma função social, podendo se organizar de diferentes formas. Todavia, uma das características fundamentais do jogo, conforme Huizinga (2000), é a de ser livre, de ser ele próprio liberdade, o que nos leva para a sua segunda característica: “[...] o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.” (p. 6, grifo do autor).

Tais perspectivas ascendem à reflexão sobre a utilização dos jogos com o objetivo de “ensinar” às crianças os conteúdos. Esta forma de ação com as crianças pode promover certo prazer ao realizá-la, mas será que esta é efetivamente lúdica, já que busca, constantemente, a vinculação com o real, a escrita e sua aprendizagem, e a matemática e a aprendizagem dos números? Como salienta Kishimoto (2005), há divergências sobre os tipos de jogos a serem introduzidos nas práticas de Educação Infantil. A autora traz que:

Teorias racionalistas e positivistas propõem o jogo didático, sem incluir o contexto cultural, a diversidade das pessoas e suas experiências. Hoje, no âmbito das ciências sociais, defende-se a importância do jogo interativo, do jogo iniciado e mantido pela criança. (KISHIMOTO, 2005, p. 53).

Dornelles (2001) também se coloca diante desta didatização ou pedagogização, ao propor:

Parece que tudo, na escola infantil, está sendo excessivamente “pedagogizado”, perdendo-se a ideia de prazer, que está inerente a cada atividade da criança. O prazer do brincar e esquecemos que: olhar, curtir, tocar, experimentar faz parte do ser criança, faz parte da descoberta na infância e da construção de novos sujeitos-criança. (p. 107, grifo do autor).

Em outra narrativa, uma Professora discorre que a possibilidade de brincar de forma protagonizada pela criança – que é a possibilidade de iniciar e criar os enredos de suas brincadeiras – torna-se constantemente organizada pelos adultos com a intencionalidade de “ensinar” às crianças, de lhes “dar” aprendizagens:

Professora substituta do pré: Então, geralmente eu não vou fazer tudo que eles gostam, mas dentro daquilo que a maioria falou: ai eu quero brincar! Mas aí como é que nós podemos brincar? Levamos aquele brinquedo que leve para a aprendizagem dele, vamos correr? Vamos correr, mas vamos correr de quê? Vamos correr, mas uma brincadeira que englobe lateralidade, expressão, ritmo, dança, mas sempre procurando fazer com que aquela

brincadeira contribua de alguma de forma no crescimento deles, na aprendizagem deles. (Entrevista realizada com a Professora substituta do pré, em 07 de novembro de 2012).

Para Brougère (2008), uma atividade de aprendizagem controlada pelo professor toma aspecto de uma brincadeira, com o objetivo de seduzir a criança, mas a criança não possui a iniciativa nem o domínio do conteúdo e de seu desenvolvimento:

O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança. (p. 96-97).

Assim, o “aprender brincando”, como se refere uma das narrativas, e a redução de tempo para brincadeira expõem a situação de ausência de liberdade de ação da criança, que é essencial para a cultura lúdica, já que, somente através deste protagonismo, a criança irá realizar o ingresso no imaginário ou, como Huizinga (2000) já referiu, uma evasão da vida real. Ao se pensar nas culturas infantis, pode-se considerar que há outro traço desta que não se torna presente: a fantasia do real (SARMENTO, 2004), que é o modo como as crianças ultrapassam a realidade e a recriam, utilizando o imaginário. Isso permite que as crianças realizem interpretações e apropriações do mundo.

Nessa perspectiva, não há tempo e espaço para o jogar de faz de conta ou a brincadeira de faz de conta. O tempo para esta situação é reduzido, como já expresso nas falas dos participantes, além disso, nos espaços, não há repertórios, materiais ou brinquedos que constituam a possibilidade de criação dos enredos dessas brincadeiras. Quando o brincar é citado, este é compreendido como instrumento para que as crianças aprendam, “sem sofrimento”, ou como forma de o professor “ensinar” com “prazer”, através dele. O faz de conta também parece ser compreendido como algo que, somente, ocorre fora da escola ou que é realizado somente pelas crianças pequeninas, e a escola não seria, portanto, um lugar para este tipo de brincadeira, pois, aparentemente, não possui “conteúdos” para serem aprendidos.

### 5.2.3 Como os professores organizam suas ações

A partir deste momento, analisarei como os professores organizam as suas práticas, ou seja, como eles realizam a estruturação de suas ações, refletem e avaliam suas ações e intencionalidades. Por meio desta organização, os professores revelam e traçam formas para as suas intencionalidades neste processo. O planejamento, a reflexão e a avaliação compõem os instrumentos teórico-práticos para a suas ações. Diante disso, pode-se pensar que o planejamento envolve a articulação entre a elaboração das ações a serem desenvolvidas, o registro destas e a avaliação – seriam os documentos que registram, narram e interpelam a ação pedagógica.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção [...]. Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente. (OSTETTO, 2000, p. 177).

No que se refere à organização das ações pedagógicas, percebi que os planejamentos dos professores, revelados pelas narrativas, são pautados em ações que atendam a um conteúdo pré-determinado do mundo, não nas possibilidades, nas potencialidades de aprendizagens delas. São pautados naquilo que lhes falta, na ausência ou na dificuldade, como nos coloca uma das professoras, explicando sua metodologia para definir suas próximas ações:

Professora 1 pré II: Então eu faço assim, todos os dias eu registro no caderno, às vezes eu registro antes já o que eu vou fazer, às vezes eu faço folhas, eu já sei o que eu vou fazer, mas eu não registro, eu registro depois, porque aí eu ponho no caderno assim: o fulaninho teve dificuldade de fazer tal tarefa o outro aluninho... os que fizeram bem eu não coloco, porque eu tenho a folha de chamada, né, no caso eu vou ali olho quem veio, então eu só coloco os que tiveram dificuldades, e em que eles tiveram dificuldades, eu coloco tudo que eu fiz naquele dia e aí eu coloco assim, teve um trabalho de recorte e colagem, o fulano teve muita dificuldade em recortar... se foi com vogais por exemplo, para identificar vogais é o fulano que teve dificuldade em identificar as vogais ou teve dificuldade em colar... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 07 de novembro de 2012).

Como mencionado na secção de análise anterior, há a prevalência da utilização de folhas e cadernos para as situações rotineiras, ou seja, práticas que fazem parte do planeamento e da ação intencional. Ademais, são propostas tarefas para serem realizadas em casa, o que revela uma aproximação muito forte com o modelo escolar tradicional utilizado no Ensino Fundamental. Um professor e duas mães de crianças que frequentam a EMEI pesquisada revelam:

Professor 2 pré II: Eu me planejo durante a semana, assim eu nem trago... eu faço durante em casa no final de semana, faço um planeamento do que mais ou menos do que eu vou trabalhar na semana e vou trabalhando... e trabalho muito com folhas impressas assim, e eu vou imprimindo vou trazendo trabalhos diferenciados... mas é mais ou menos assim eu me planejo em casa e trago o que eu vou fazer no dia... (Entrevista realizada com o Professor 2 do pré II, em 11 de novembro de 2012).

Família 1 EI: Vão, vão letrinhas para fazer, têm recortes, tem bastante... sempre, sempre a professora manda os temas para ela fazer, mas ela pega, ela mesma faz, às vezes eu ajudo, ela faz alguma coisa errada eu apago ela pega, ela mesmo faz, presta atenção... (Entrevista realizada com a mãe da família 1 da pré-escola, em 17 de dezembro de 2012).

Família 3 EI: Eu acho que é mais relacionamento, porque ele é mais quieto mesmo, mas aprender, não acho que ele vai ter facilidade, ele tem ele leva o caderninho para casa cheio, então eu acho que está bem, está indo bem, muito trabalhinho, elas desenvolvem bem sabe... (Entrevista realizada com a mãe da família 3 da pré-escola, em 17 de dezembro de 2012).

Ainda referente à organização das situações, é utilizado como norteador dos planeamentos dos professores um plano que recebem da SMED sobre e o que deve ser trabalhado, conforme salienta a diretora da EMEI em sua narrativa:

Diretora EMEI: [...] o que eu oriento, mantenham o planeamento de vocês em dia, é Educação Infantil, mas tem planeamento. Cada uma delas recebe um plano global, né do que vai ser trabalho até porque a Secretaria orienta isso aí, têm os chamados conteúdos, o que que é os conteúdos? Na verdade eles são flexíveis, eles não são obrigatórios de serem trabalhados, mas são sugestões para as professoras saberem cada faixa etária como está o desenvolvimento deles, porque tem toda uma etapa. (Entrevista realizada com a Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil, em 13 de dezembro de 2012).



Nesta narrativa, notei a presença da concepção sobre a valorização da Educação Infantil/pré-escola pela afirmação de ser pedagógica, reiterando que, como pedagógico, necessita de organização das ações. Dessa forma, fica exposta, novamente, a dicotomização entre as ações relacionadas aos cuidados e bem-estar com aquelas “tidas” como educacionais. A diretora enfatiza a possibilidade de se trabalhar com projetos como forma de organizar e pensar as ações pedagógicas. Ela esclarece, na narrativa abaixo, como são as formas de projetos que utilizam, ressaltando que, no ano da pesquisa, os projetos não foram realizados como desejavam, o que parece expressar a ideia de que trabalhar desta forma exige mais do professor.

Diretora EMEI: Bom, eu já pedi para as professores que se orientem com projetos, nós já chegamos a trabalhar bem melhor, e trabalhamos com situações assim ó, fazemos um projeto amplo e cada professor faz a sua adaptação conforme a sua turma e já trabalhamos de cada professor fazendo conforme a turma e fazíamos uma culminância com um amplo, agora sendo bem honesta e verdadeira que a gente tem que ser, agora neste ano de 2012, eu só pedi que elas se organizassem por projetos se tivessem condições, porque não está sendo como tem que ser, como a gente tem conhecimento que tem que ser. (Entrevista realizada com a Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil, em 13 de dezembro de 2012).

Para Barbosa e Horn (2008), trabalhar com projetos não é recente na história da educação, porém, grande parte das ideias pedagógicas desenvolvidas no início do século XX foram restritas a algumas experiências alternativas realizadas em uma única escola ou por um grupo de professores. Tais concepções tiveram dificuldades de serem inseridas nos sistemas educacionais nacionais, o que levou, no século XX, a continuarmos a executar e pensar um ensino formulado no século XIX.

Também cabe considerar o que vem sendo denominada como “crise da escola”, em que há ausência de sentido em frequentar uma escola com características modernas em uma época de pós-modernidade, uma vez que a frequência não é garantia de aprendizagem. Além disso, há uma nova dinâmica na vida da sociedade contemporânea, que nos coloca outro modo de educar as novas gerações, pois as novas características da infância e da juventude não têm sido consideradas nos modos de pensar e fazer a educação escolar.

Para as autoras, estes pontos justificam a necessidade de se modificar a organização da vida escolar, com o objetivo de construir significado para as aprendizagens e experiências dos

alunos. Assim, elas apresentam a revigoração dos projetos pedagógicos como possibilidade de modificação.

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31).

Através desta conceitualização de projetos, como um processo imprevisível e de múltiplas possibilidades, é compreensível que a Diretora da EMEI considere que esta prática exija uma maior dedicação das professoras. Porém, este conceito de trabalho com projetos não foi encontrado nas narrativas dos participantes da pesquisa, mas, sim, um entendimento de trabalho com projetos, como explicita a narrativa abaixo:

Diretora EMEI: O que eu sugiro sempre com elas, principalmente assim ó, datas comemorativas, trabalhem as que sejam significativas, de compreensão deles, tem que ser algo que a criança entenda o porquê, o porquê da páscoa, o porquê do dia das mães, tem porque é da vivência deles, vai ser de interpretação, outros temas mais amplos, por exemplo, fundação do Brasil, Tiradentes essas coisas eu acho muito complexo e tem os feriados intermediários. As questões ligadas ao meio ambiente são o dia a dia deles têm que trabalhar, a identidade deles têm que ser trabalhada, é a socialização, amizade estas coisas têm que serem trabalhadas, o afetivo. Então, estas questões são mais específicas dá para fazer no coletivo. Vou-te dar um exemplo de um, por exemplo, feira junina, que é uma feira extremamente popular, então dá para trabalhar porque eles vão vivenciar aqui ali... É uma série de atividades, por exemplo, as comidas típicas, coisas típicas da época de São João, um dia da semana para cada um e fica cada turma responsável, né vamos no caso assim, na segunda-feira está programado o dia do bolo aí todos vão participar, na terça-feira, por exemplo, vai ser o dia da pipoca, aí vai ter só a turma responsável pela pipoca, mas atividade é coletiva, toda a EMEI envolve, mas aquela turma e aquele professor responsável e aqueles pais que vão ser responsáveis pelas pipocas aí nós marcamos assim sempre uma dança, uma quadrilha, que será a culminância do projeto. (Entrevista realizada com a Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil, em 13 de dezembro de 2012, grifos nossos).

Da forma como a Diretora da EMEI explicita, os projetos parecem ser eleitos pelos adultos, por temas. A partir de então, realiza-se uma gama de atividades relacionadas ao tema, o que vai de encontro a que Barbosa e Horn (2008) colocam: os projetos devem ser elaborados e executados com as crianças, para que estas aprendam a estudar, pesquisar,

procurar informações, argumentar, duvidar, etc. Ainda, contraria a perspectiva de Fernando Hernández (2004), que explica sobre o objetivo dos projetos:

Aproximar-se de um tema ou de um problema para descobrir seus enigmas, questões e contradições. Assim, seria necessário considerar-se muitos projetos, que se apresentam como tal, permitem aos aprendizes a descoberta de algum enigma que dê sentido à sua relação com o mundo e com eles próprios. (p. 6).

Por meio da narrativa da Diretora da EMEI, pude constatar a presença marcante das datas comemorativas na organização das ações pedagógicas. O planejamento por datas comemorativas coloca uma realidade distante das crianças, pois não oportuniza a elas o aumento de seu repertório cultural, já que cumpre o calendário do ano e enfatiza as datas que são socialmente reconhecidas.

Essas datas, normalmente cívicas ou baseadas em uma única religião, sobressaem-se em detrimento às diversidades culturais presentes nas escolas em função das diferentes histórias de vida das crianças. Esta forma de planejamento, conforme Ostetto (2000, p. 183), “acaba sendo planejamento de atividades, a organização prevê listagem de atividades, mesmo que, aparentemente, pareça estar articulando atividades de um mesmo assunto ou tema, no caso a data escolhida para ser trabalhada.”.

A organização das ações pedagógicas se situa no que é considerado necessário para as crianças, em uma gama de atividades alicerçadas em folhas de exercícios, caderno e tarefas, bem como voltadas às datas comemorativas ou aos temas ligados ao comportamento, como meio ambiente, afetividade e identidade. Os projetos, mesmo sendo citados como forma de organização, são considerados uma série de atividades, que têm no tema os seus aglutinadores (unidades ou sequências didáticas), sem se ter a intenção de construí-los com as crianças e de acordo com seus interesses de descobertas e construção de conhecimento.

Sobre a avaliação, é evidenciado, nas narrativas dos participantes da pesquisa, que esta acontece de forma trimestral e está alicerçada nos resultados das aprendizagens das crianças, no sentido de classificá-las de acordo com o seu desempenho. Portanto, não há a intenção de pensá-la como um acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças, o parecer descritivo é dado apenas ao final do ano, como documento para ser entregue à escola de Ensino Fundamental.

Professora 1 pré II: A gente faz trimestral... é motora... socioafetiva, é sócio... não lembro... te mostro... são quatro coisas, é assim a gente faz a lista das crianças e aí têm em cima essas... é são quatro coisas, não sei se é do município ou da escolinha, eles, eles botam assim, verde atingiu, amarelo atingiu parcialmente e vermelho não atingiu... aí têm aqueles quadrados, quadrados não retângulos que ficam do lado das palavras e a gente pinta naquelas cores, no final do ano, [...] e aí tem um parecer descritivo que a gente faz para mandar para as escolas, cada um leva um parecer descritivo para as escolas para o 1º ano. (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 07 de novembro de 2012).

Segundo Barbosa e Horn (2008), uma das formas de avaliação, que foi muito utilizada nas décadas de 1960 e 1970, baseava-se em objetivos comportamentais. Estes se apresentavam pautados no desenvolvimento humano, através da psicologia do desenvolvimento, que tinha como parâmetro uma criança idealizada, capaz de realizar determinadas atividades, desenvolver habilidades e tornar evidentes competências. Assim, como descrito pela Professora acima e na narrativa das Supervisoras da SMED abaixo, “os modelos de avaliação constituíam-se em várias lacunas para serem preenchidas com cores ou siglas, os objetivos (e, por que não dizer as crianças) eram divididos em áreas afetiva, cognitiva e motora.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 98).

Supervisora EI - Na Educação Infantil, a gente tem uma ficha de avaliação que a gente faz trimestral, então elas colocam assim da parte afetiva, cognitiva e a motora, e elas vão colocando ali... para chegar no final do ano, no pré mesmo, e aí elas pegam aquelas fichas ali e vão fazer um parecer que vai ser encaminhado para a professora do 1º ano que vai trabalhar com eles... a independência da criança, se a criança tem dificuldade, se ela consegue dominar o alfabeto, os números, se a criança tem problema de coordenação tudo vai nesse parecer para a próxima professora que... já tem esse parecer histórico para poder resgatar essa criança até... aí é bom né, porque encaminha e a prô já fica sabendo... é um diagnóstico da criança... (Entrevista realizada com a Supervisora da Educação Infantil da SMED, em 10 de dezembro de 2012).

Apesar de a avaliação da pré-escola ser em forma de parecer e não mais como fichas, pude notar, pela narrativa da Supervisora, que a ficha se transforma em texto escrito, em que são considerados os mesmos parâmetros. Na fala da Supervisora, no que tange à avaliação, observei a preponderância em identificar dificuldades e problemas, parecendo uma espécie de verificação do que a criança apresenta diante dos objetivos determinados, que são os pré-requisitos para o ingresso no Ensino Fundamental. Avaliação semelhante é vivida pelas crianças ao realizarem a Provinha Brasil, pois, a partir de reformulação realizada em 2013,

esta tem como objetivo principal avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Conforme investigação realizada por Darlize Mello (2012), a Provinha Brasil é tomada como referência para a avaliação da alfabetização e do letramento inicial, sendo esta organizada por cinco eixos e dezessete descritores das habilidades a serem avaliadas. A referida autora enfatiza que esses eixos e essas habilidades estão associados a níveis de desempenho com o intuito de “medir” e posicionar os alfabetizandos em relação aos primeiros.

Contrário às políticas avaliativas com a finalidade de realizar medições e verificações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução do CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009) trazem a ideia de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009).

A ideia de avaliação trazida pelas DCNEI (2009) permite considerar que esta possui como foco o processo de aprendizagem das crianças, podendo-se pensar sobre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças. A avaliação é um instrumento de relação e participação entre a instituição educativa e a família e serve para se pensar as estratégias de transição entre as diferentes etapas da educação que a criança irá viver, afastando a ideia de selecionar, classificar ou promovê-las. Conforme Oliveira-Formosinho e Parente (2005), esta forma de avaliação tem a ver com uma concepção de escola transmissiva:

A modernidade é caracterizada por uma concepção de conhecimento como um corpus estável, organizado, definitivo e essencial. Este origina uma concepção de escola transmissiva que, por sua vez, origina uma concepção de avaliação como verificação e como certificação. Tudo isto pressupõe que a avaliação se apresente como um processo neutro, impessoal, objetivo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PARENTE, 2005, p. 23).

Dentre as narrativas dos atores pesquisados, parece que o conhecimento oportunizado para as crianças é realizado de forma transmissiva, assim como uma concepção de aprendizagem relacionada ao desenvolvimento biológico. Dessa forma, a tendência é que a avaliação seja de verificação, a fim de que se confirme se os objetivos que foram alcançados pela criança, já que a pré-escola é compreendida como preparatória para a etapa posterior da escolarização, utiliza como parâmetros de avaliação no contexto pesquisado os diversos aspectos do desenvolvimento.

### **5.3 Entrelaçando ideias**

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2007), há uma diferenciação de currículo e pedagogia, ela ressalta que o modelo curricular é parte integrante e necessária do modelo pedagógico, mas não suficiente para a sua construção. Nesse sentido, o modelo curricular estaria situado no nível do processo ensino-aprendizagem, orientado à práxis pedagógica no cotidiano, em suas várias dimensões. Por sua vez, o modelo pedagógico é baseado no referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e “constitui um referencial prático para pensar antes-da-ação, na ação e sobre-a-ação.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29).

Além desta diferenciação entre currículo e pedagogia, a autora salienta que há dois modos de fazer pedagogia: o modo de transmissão e o modo de participação. O modelo de transmissão se centra nos saberes, nos conhecimentos a serem transmitidos, delimitando de forma unilateral o modo e os tempos para realizar essa transmissão. O referido modo pode ser caracterizado pela simplicidade, previsibilidade e segurança de sua concretização, centrado na regulação e no controle de práticas. Este é um modelo baseado na burocracia.

O modelo de participação, nomeado como pedagogia da participação, centra-se nos atores que constroem o conhecimento, pensados como ativos, competentes e com o direito de codefinir a trajetória do projeto de apropriação da educação.

A interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Assim, a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar. A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Então, é possível pensar que, ao buscar um modelo pedagógico, ou seja, uma pedagogia da participação, a emergência e o imprevisto fazem parte da prática educativa e da própria forma de conceber o currículo. Esse currículo, ao definir saberes, precisa ser participativo e coconstruído. Diante da forma como se realizam a seleção e articulação de conteúdos, é necessário que sejam contemplados os interesses das crianças.

Portanto, um currículo que seja flexível, construído pelos atores da instituição educativa, e significativo, que é produzido cotidianamente por crianças e adultos, deve ser compreendido como um processo inacabado e de constante reflexão. Conforme Barbosa e Horn (2008):

Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição. (p. 36).

A construção de um currículo que emerge do cotidiano e é baseado em uma pedagogia de participação necessita de uma ação pedagógica, em que a forma de organizar as aprendizagens das crianças, as escolhas das atividades, os objetivos, o que e como será aprendido não deve ocorrer somente a partir de uma definição dos educadores, antes mesmo de estarem em contato com as crianças. Diferentemente do que as narrativas apresentam, uma pedagogia participativa seria norteadada por uma prática em que os educadores, ao estarem com o grupo de crianças, podem, com elas e a partir das suas relações, recolher as pistas do cotidiano e, então, refletir, analisar e organizar suas ações pedagógicas, que emergem da coletividade e do cotidiano.

As narrativas dos atores do processo educativo participantes dessa investigação fazem pensar em uma pré-escola que possui concepções e ações baseadas em um modelo

transmissivo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), em que se articulam as crenças e os fazeres, baseados no que acreditam serem necessidades e faltas das crianças. Assim, suas intencionalidades se voltam para uma preparação, para a ideia de constituição de uma base que garanta o desenvolvimento das crianças para a próxima etapa de ensino, o que possui estreita relação com a ideologia neoliberal e o seu paradigma econômico, em que a preparação poderá acarretar um melhor desempenho das crianças nas etapas seguintes de sua escolarização e, por conseguinte, menos custos ao Estado.

Desse modo, o desenvolvimento de habilidades e competências, ou seja, da qualificação de capital humano, nos últimos anos da Educação infantil (pré-escola), é considerado determinante para isso, pois, quanto mais preparadas as crianças estiverem para o Ensino Fundamental, há menos possibilidade de insucesso no processo de escolarização, o que inclui um método estéril de pré-alfabetização, constituindo, aparentemente, a identidade da pré-escola no contexto investigado.

Contudo, essa identidade talvez seja forjada pela busca de uma afirmação pedagógica e conseqüente valorização social. Para isso, os profissionais envolvidos nesta pesquisa compreendem que suas práticas necessitam estar próximas ou servir ao principal objetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é a alfabetização. Nesse contexto, ficou evidenciada que a relação estabelecida entre a pré-escola e o Ensino Fundamental é de subordinação (MOSS, 2011), já que, nas concepções sobre o significado da pré-escola, bem como nas ações pedagógicas e suas formas de organização, a EMEI parece buscar maior aproximação possível com os anos iniciais do Ensino Fundamental e, para além disso, compreender sua identidade como preparatória para este.

Essa forma de conceber a pré-escola possui relação com as concepções de infância e crianças que os atores do processo educativo possuem, o que irá descortinar a relação estabelecida entre estes conceitos e a escolarização. Isto traz à tona a forma como compreendem a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, bem como o que pensam sobre a obrigatoriedade de frequência nesta a partir dos 4 anos de idade.



## 6 INFÂNCIA: AS CRIANÇAS E A ESCOLA

O que eu vou ser quando crescer?

Por que me perguntam tanto,  
o que eu vou ser quando crescer?  
O que eles pensam de mim  
é o que eu queria saber!

Gente grande é engraçada!  
O que eles querem dizer?  
Pensam que eu não *sou* nada?  
Só vou *ser* quando crescer?

Que não me venham com essa,  
pra não perder o latim.  
Eu *sou* um monte de coisas  
e tenho orgulho de mim!

Essa pergunta de adulto  
é a mais chata que há!  
Por que só *quando* crescer?  
Não vou esperar até lá!

Eu vou ser quem eu já sou  
neste momento presente!  
Vou continuar sendo eu!  
Vou continuar sendo gente!

(BANDEIRA, 2009, p. 18, grifo do autor).

Neste capítulo, serão destacadas as concepções referentes à infância e às crianças presentes nas narrativas dos participantes da pesquisa, também, serão evidenciadas as narrativas das crianças sobre suas concepções a respeito das escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil que frequentam, frequentaram ou irão frequentar no próximo ano letivo. Ainda, serão apresentados os significados relativos à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como quais as concepções existentes nas narrativas dos participantes sobre a obrigatoriedade de frequência a partir dos 4 anos de idade. Essas concepções irão tratar das práticas que compõem a instituição escolar nestas duas etapas, para isso, precisamos compreender o processo de institucionalização social empreendido em relação às crianças, que operou de forma a construir socialmente a infância.

## 6.1 Concepção de infância e criança

As crianças, seres humanos de pouca idade, sempre existiram, mas a ideia de que estas constituem um grupo etário com características próprias e diferentes das dos adultos é recente. Apesar de o trabalho de Phippe Ariès (1981) receber críticas, o autor demonstra como se constituiu a infância moderna, ocorrida principalmente a partir da separação das crianças do mundo dos adultos. Outros historiadores contam, de forma diversa, a historicidade da infância, como Peter Stearns (2006) e Colin Heywood (2004), bem como o brasileiro Moyses Kuhlmann Jr. (1998), dentre outros no cenário acadêmico internacional e nacional.

De acordo com a prolixa, abrangente, por vezes contrastante historiografia da infância, um elemento entre vários tem vindo a produzir uma realidade social caracterizadora da situação da infância, a partir do dealbar da modernidade: o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças, e a colocação, sob uma forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola), das crianças sob protecção adulta. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 184).

De forma geral, a Modernidade colocou um parâmetro social para a situação da infância enquanto coletiva, ou seja, a infância sempre existiu, mas o conceito desta, que prevalece até os dias de hoje, foi formulado juntamente com a ideia de escola, como um lugar separado do mundo dos adultos. Porém, a dinâmica histórica da infância coloca a possibilidade de se pensar na multiplicidade de tempos e lugares e nas representações da infância que coexistem neles. Assim, a infância vive um constante processo de produção pelos sistemas de representações e crenças sociais, que formulam a imagem do que é ser criança e determinam a identidade coletiva desta, o que nos leva a considerar a infância como uma construção social. Conforme Chris Jenks (2002):

A infância deve ser vista como um constructo social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através de determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem. A infância diz então respeito a um contexto cultural particular. (p. 191).

Para o sociólogo da infância Jens Qvortrup (1999), a infância enquanto geração é uma categoria estrutural que não desaparece e é independente das crianças. Ela sofre o movimento de entrada e saída de seus componentes concretos, que são as crianças: “[...] enquanto a criança desaparece, neste sentido, da infância, a infância em si mesma desaparece, mas permanece como forma social”. (p. 8). A infância é parte da sociedade e da cultura, assim como as outras etapas da vida, é estrutural e permanece, mesmo quando seus componentes (crianças) mudam constantemente e permitem sua evolução e transformação histórica.

Quando defendemos que a infância muda historicamente, permanecendo como uma forma permanente, estamos reivindicando a sua continuidade e mudança. Os parâmetros da infância mudam seus valores constantemente (mas internamente, com vários ritmos e proporções), mas, no entanto, mantém a infância com formas que são comparáveis ao longo do tempo, porque essencialmente ela continua sendo impactada pelo mesmo conjunto de parâmetros. (QVORTRUP, 2011, p. 26-27, tradução nossa).

Para Manuel J. Sarmiento (2005), o conceito de geração de Jens Qvortrup é “transhistórico”, ressaltando sua forma essencialmente estrutural, o que acentua, assim, as análises das relações intergeracionais. O autor salienta a importância do resgate da historicização do conceito, realizado por Leena Alanen, que não abandona as questões estruturais, mas as cruza com as relações internas e simbólicas da geração, a ação. Portanto, Alanen traz o conceito com simultaneidade, “sem considerar de igual modo quer os condicionamentos do sistema social, quer, em sentido inverso, as implicações do mundo infantil no sistema social”. (PINTO, 1997, p. 69).

A geração é um conceito sociológico que tem por objetivo responder às interações entre dois planos: o sincrônico, a “geração-grupo idade”, que diz respeito às relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida; e o diacrônico, a “geração de um tempo histórico definido”, que tange à forma como os atores sociais são reinvestidos de estatutos e papéis sociais e como desenvolvem suas práticas sociais diferenciadas em um dado momento histórico. (SARMENTO, 2005).

Portanto, as crianças participam em um momento histórico concreto da categoria geracional infância, são influenciadas tanto pelas questões estruturais da sociedade quanto pelas questões interacionais que envolvem os integrantes desta categoria. Assim, a categoria geracional não é estática, isto é, muda tanto pelas questões estruturais da sociedade, que

incidem em modificações em sua constituição, como internamente pela interação de seus componentes.

A ideia central na noção de uma ordem geracional é que existe nas sociedades modernas um sistema de ordenação social que se refere especificamente às crianças como categoria social, e as circunscreve em contextos sociais particulares a partir do qual elas atuam e participam da vida social. As crianças são assim envolvidas na construção diária de sua própria vida e em outras relações cotidianas com as pessoas e trajetórias de vida. (ALANEN, 2011, p. 161, tradução nossa).

A forma como é compreendida a infância, por ser uma construção social e poder ter diferentes significados, depende do contexto sócio-histórico em que está inserida. Assim, há a possibilidade de se pensar as formas de a infância ser vivida e as compreensões que esta pode obter em uma mesma sociedade, ou seja, é possível falar, então, de diferentes concepções desta fase da vida e da criança como membro desta geração.

A infância é uma geração sobre a qual os adultos realizam a ação de transmissão cultural (SARMENTO, 2008), contrapondo principalmente o conceito de socialização difundida por Émile Durkheim (PLAISANCE, 2004; SARMENTO, 2005; MOLLO-BOUVIER, 2005), que supõe uma verticalização desta, ou seja, a ação de uma geração sobre a outra e as crianças como seres pré-sociais que necessitam assimilar a cultura para pertencer ao grupo social. Há, desta forma, na Sociologia, uma revisão do conceito de socialização e uma reorientação do campo sociológico para o ator social. Um dos sociólogos que tem contribuído para o campo da Sociologia da Infância, Bernard Lahire (2001), conceitua:

Ao reter o termo “actor”, não se trata para nós de desenvolver a metáfora teatral (actor, cena, réplicas, bastidores, argumento, guião...) ou de propor uma série indefinida de versões da teoria do teatro livre e (visto que) racional ou teorias românticas do homem “actor do seu destino”, mas, sim, fazer uso de uma rede relativamente coerente de termos: “actor”, “acção”, “acto”, “actividade”, “activa”, “reactivar”. (p. 13, grifo do autor).

Em oposição ao esquema vertical de socialização e à reconstrução do ator social, a Sociologia da Infância sugere a visão de uma “Socialização Interpretativa”, assim como afirma Sirota (2007):

A definição clássica que estabeleceu fronteiras claras entre gerações, na qual a socialização era concebida de maneira vertical, vai ser sucedida por uma

sociologia da infância que introduz a visão de uma “socialização interpretativa”, na qual a criança aparece como um ator. Essa mudança conceitual vai introduzir uma visão em termos de socialização horizontal no nível do grupo de pares e do entre crianças, considerando a criança não somente como um ser futuro, mas também como um ser no presente (p. 41, grifo do autor).

Assim, a Sociologia da Infância encontra no conceito de Corsaro (1997) a “reprodução interpretativa” – a proposição que reconhece as crianças como atores, participantes de suas socializações. Então, as crianças realizam múltiplas interações com os seus próximos, tanto com os seus pares quanto com os outros integrantes de seu convívio social. Suas socializações são um processo de apropriação e inovação, não somente reprodução do mundo social. Elas constroem significações individuais e coletivas do mundo em que vivem, o que evidencia as suas contribuições para a produção e transformação da sociedade, tanto no grupo de pares como com os adultos (CORSARO, 1997, 2002).

Este conceito resgata a criança de uma socialização somente vertical e, ao considerá-la também como horizontal, ou seja, as crianças com os grupos de pares, leva ao reconhecimento das formas de sociabilidade próprias das crianças (SIROTA, 2007). Isto faz com que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais, capazes de produzir culturas e de construir, juntamente com os outros grupos geracionais, a sociedade em que vive.

Para Corsaro (1997), as crianças são produtoras de cultura e a exprimem através da “reprodução interpretativa”, em outras palavras, elas e seus pares não realizam uma simples reprodução da vivência cotidiana, mas adicionam elementos próprios, recriando-a. Não é somente uma adaptação e internalização, mas uma apropriação e reinvenção social e cultural: um processo reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta, que lhe é externa.

Em verdade, as crianças se tornam uma parte da cultura adulta, sendo assim, contribuem para a sua reprodução através de negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares<sup>20</sup> (CORSARO, 2002). Esta formulação do conceito é explicada pelo autor ao definir a significação do termo utilizado para compor sua teoria:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informação

---

<sup>20</sup> Para Corsaro (2009), o sentido da palavra “pares” se refere a parceiro, de iguais, preferindo, inclusive, utilizar a expressão “cultura do grupo de brinquedo”.

do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009, p. 31).

Dessa forma, as crianças interpretam e produzem sentidos nas culturas que participam, produzem suas culturas e seus processos sociais em pares – culturas de pares (CORSARO, 1997). Essa produção não é individual, somente entre as crianças, mas é integrada ao mundo dos adultos, essa produção corresponde a uma relação da cultura das crianças e a dos adultos. Portanto, não são indissociáveis: essas duas culturas estão inter-relacionadas.

A socialização das crianças é um processo de apropriação e de inovação, não é somente reprodução do mundo social. Elas constroem significações individuais e coletivas do mundo em que vivem, coloca-se, assim, a contribuição das crianças para a produção e transformação da sociedade, tanto no grupo de pares como com os adultos. (CORSARO, 1997, 2002, 2009, 2011).

Argumentar que as crianças produzem suas próprias culturas de pares, não significa que tais culturas são separadas da cultura adulta. Culturas de pares das crianças não são uma espécie de infância tribal tornando-se uma parte de suas vidas separada do mundo adulto. As crianças estão sempre participando e fazem parte de duas culturas – das crianças e dos adultos – e essas culturas estão intrinsecamente interligadas de formas diferentes ao longo do espaço e ao longo do tempo. (CORSARO, 2011, p. 301, tradução nossa).

Para o estudioso, esta posição está de acordo com a abordagem estrutural de Qvortrup (1999, 2010, 2011) sobre a infância, já que representa uma forma estrutural particular, sendo exposta às mesmas forças sociais, como a idade adulta; e já que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade. Porém, a produção da cultura de pares não é uma questão de simples imitação nem de apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações da cultura adulta para produzir suas próprias culturas de pares.

Para Sarmiento (2001, 2003, 2004, 2005), as crianças produzem as culturas infantis através das interações entre elas e os adultos, é uma interação geracional e intergeracional. As culturas infantis são as formas de as crianças representarem e simbolizarem o mundo. Essa produção de cultura não é realizada de forma menos qualificada, mas diferente da dos adultos.

O conceito de “culturas da infância” tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional. Por esse conceito entende-se capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional que são distintos dos modos adultos de significação e ação (SARMENTO, 2003, p. 59, grifo do autor).

Assim, a condição comum das crianças tem sua dimensão simbólica expressada através das culturas infantis, que se constituem na capacidade delas construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, por sua vez, estes são diferentes dos modos adultos de significação e ação. As culturas infantis se constituem historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações delas, entre si e com os outros membros da sociedade.

As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2003). Para Sarmento (2008), as crianças:

[...] constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e recriá-las nas interações de pares [...] capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos. (p. 31).

A localização sócio-histórica em que essa criança se situa constrói diferentes produções culturais, porém, as crianças possuem certa ordenação comum entre suas produções. Sarmento (2004) caracteriza a existência de pontos em comum nas culturas das infâncias, o que denominou de “gramática das culturas da infância”:

Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do fato de as crianças construir nas suas interações “ordens sociais instituintes” que regem as relações de conflito e de cooperação e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de classe que cada criança integra (p. 22, grifo do autor).

Ainda, segundo o autor, existem quatro traços das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade se identifica com o conjunto de ações, comportamentos e relações partilhados entre as crianças, definida como

cultura de pares, mas não se separa do mundo dos adultos, pois, além de ser entre pares, está situada socialmente.

A ludicidade, o brincar, é um dos traços fundamentais que compõe as culturas infantis, que possibilita aprendizagens, como, por exemplo, a sociabilidade, que participa da construção das relações sociais como também das formas de recriar o mundo. Independente da época, da etnia, do gênero e da classe social, o lúdico faz parte da vida da criança, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

Já a fantasia do real é o modo como as crianças ultrapassam a realidade e a recriam, utilizando o imaginário. Pessoas, acontecimentos e objetos podem ultrapassar essa barreira, sendo uma maneira de a criança realizar interpretações e de se apropriar do mundo de uma forma aceitável para ela. A reiteração denota a capacidade que as crianças possuem de tornar o tempo algo não linear, ou seja, ela recria, reinicia o tempo. O tempo é reinventado de acordo com as rotinas, e as interações infantis se estruturam e se reestruturam.

A criança, portanto, é compreendida como produtora de cultura, sendo assim, não se pode mais considerá-la como passiva em sua socialização. A criança não é simples reprodutora social, mas construtora. Ela atua socialmente e, como o adulto, é considerada um ator social, participando ativamente da produção de culturas, o que implica dizer que também são constrangidas pela estrutura social e pela reprodução social.

Como visto na categoria geracional infância e seus membros, as crianças são, também, produzidas pelas suas representações sociais, e estas colocam às crianças uma forma de estar no mundo. A escola, como instituição socializadora, também define as formas de ação de as crianças estarem no mundo, através de uma compreensão sobre a sua educação, que também é norteada por uma representação que os atores sociais produzem e têm da infância e das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem, em seu artigo 4º, uma concepção de criança, que deverá constituir as propostas pedagógicas de Educação Infantil:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 1999).



Assim, é perceptível que a concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares tem estreita relação com o conceito produzido pela Sociologia da Infância, ou seja, a criança como ator social que produz cultura nas suas relações com os outros e o mundo. A presença de uma concepção de criança logo no princípio das Diretrizes faz pensar que esta é fundamental para a produção de um currículo e, conseqüentemente, de uma ação pedagógica.

Nessa perspectiva, as narrativas dos participantes da pesquisa trazem suas concepções. Dentre as falas dos participantes que constituem a equipe pedagógica e as famílias, percebi cinco concepções mais reticentes, são elas: as crianças vistas de forma romantizada, as crianças como imaturas, as crianças como portadoras de liberdade e as crianças enquanto sujeito de direitos.

### **6.1.1 Desejo de “paparicação”**

A produção da infância na Modernidade passa pela formulação de dois sentimentos relacionados a esta. Como aponta Sônia Kramer (1992), existiriam duas maneiras, quase como contrapontos, na forma de considerá-la socialmente e que estão presentes nas representações sobre a infância e as crianças ainda na contemporaneidade. Uma das formas trataria a criança como ingênua, naturalmente boa, e a outra como vitimizadora, em que a criança necessitaria ser bem preparada para se tornar um adulto bem constituído.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos de os dias de hoje; uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto. (KRAMER, 1992, p. 18, grifo do autor).

Por meio das narrativas dos participantes da pesquisa, foi possível identificar a presença de uma noção de crianças no sentido de pureza, ingenuidade:

Professora 2 EF: Ai... não sei... é que os pequenos são mais, são assim... eu acho que as crianças são inocentes, são puras elas dizem o que pensam e têm esse lado assim de afetividade também, né que eles se apegam conosco [...] para mim são anjos na terra... ai eles são lindos... (Entrevista realizada com a Professora 2 do Ensino Fundamental, em 11 de novembro de 2012).

Essa forma de representar as crianças remete a uma naturalização da infância, como se estas nascessem boas e a sociedade as corrompesse, concepção presente em Rousseau (1762), condição do “bom selvagem”, em que a inocência e a pureza são: “necessárias para a participação no que é moralmente correto.” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 46). No caso da narrativa desta Professora, ainda está presente, junto a essa relação de bondade, a figura do anjo, dando a ideia de aproximação da criança a um ser celeste e de possuir viés religioso, significando ter boas virtudes. Segundo o dicionário Houaiss (2009), o adjetivo angelical significa: “completamente puro; imaculado [...] de grande beleza e perfeição [...]” (p. 44).

Dessa forma, a criança é tomada pela ideia de um ser que necessita, diante de sua perfeição e bondade, ser protegido e paparicado pelos adultos, o que também é chamado de criança Bibelô. Em outros termos, a criança é vista como um objeto de decoração, que enuncia fragilidade e precisa ser protegido. “É um ser muito especial, muito, muito especial, me dói tanto ao ver uma criança passando trabalho... as crianças não devia passar por certas coisas...” (Entrevista realizada com a Professora 2 do pré I, em 21 de novembro de 2012).

Essa forma de representação das crianças, como seres dotados de bondade, puros e, por isso, verdadeiros em seus sentimentos, ao mesmo tempo em que são frágeis e inocentes, leva à produção de sentimentos também naturalizados: “Ah! Como vou te dizer... eu acho que de criança é impossível não gostar.” (Entrevista realizada com o Professor 2 do pré II, em 11 de novembro de 2012). O Professor, ao se referir à impossibilidade de não se ter um sentimento bom pelas crianças, mostra que elas são consideradas seres que, devido a sua condição incólume, produzem um bom sentimento de forma espontânea e provável.

### **6.1.2 Crianças: seres imaturos**

Em contraposição a esta concepção da criança, como referente à pureza, inocência e bondade, alvo de paparicação dos adultos, há outra que invocaria a sua imperfeição, sua necessidade de ser preparada e, diante de sua incompletude, necessitaria se tornar capaz quando chegasse à idade adulta. Ao compreender que suas funções sociais só serão desempenhadas quando se tornarem adultos, esse ser incompleto necessita ser preparado pela sociedade para estar pronto na sua maturidade, relegando às crianças a concepção de imaturas.

Para Qvortrup (2010), o processo do desenvolvimento infantil ocorre por mudanças significativas, que conhecemos por meio dos diversos modelos do desenvolvimento infantil:

da imaturidade à maturidade, da incompetência à competência, da incapacidade à capacidade e assim por diante. Essas mudanças e outras descritas pela psicologia evolucionária mostram movimentos que saíam de um estado menos desejável para um mais desejável, o que leva a uma coincidência diante das antecipações estipuladas de forma normativa conforme a criança vai realizando a sua transição para a vida adulta. As normativas, normalmente, ganham um caráter antecipatório, principalmente nas formas de socialização e educação:

A sua orientação antecipatória é demonstrada por meio da ênfase na socialização e nos métodos de educação que tem o seu objetivo na idade adulta, ou, para colocar de maneira diferente, com o propósito de superar a infância com sucesso. Em alguns países, as autoridades falam explicitamente sobre a *Outcomes-Based Education* (OBE), isto é, “Educação Baseada em Resultados”, onde são incluídas nos resultados qualidades como a de ser um bom trabalhador, esposo ou esposa, pai, mãe, cidadão etc. (QVORTRUP, 2010, p. 636, grifo do autor).

Nesse sentido, a escola pode ter uma concepção, como referido no capítulo anterior, com base em as crianças se tornarem adultos e pode ser encarada como preparatória para a etapa de escolarização seguinte. Esta ideia está alicerçada junto à concepção de criança, existente nas narrativas dos participantes da pesquisa:

Professora 1 pré I: [...] têm crianças que entram já sabendo as cores, têm crianças que saem escrevendo seu nome, têm crianças que não alcançam... mas vai muito de criança, para criança e uma coisa que eu vejo com o passar dos anos é que eles estão mais imaturos... **Como assim?** Algumas crianças são imaturas para a idade que elas têm, ela tem os 4 anos já, mas não... não... mas tu olha e não parece que tem 4 anos que elas não conseguem alcançar às vezes os mesmos níveis de outras crianças, têm crianças que na verdade às vezes são mais maduras que outras... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré I, em 11 de novembro de 2012).

Diante do processo de escolarização, as crianças são preparadas para uma futura aprendizagem, buscando-se a maturidade, enquadram-se as crianças diante de seu desenvolvimento em imaturas ou maduras:

Em função de um modelo “ideal”, a professora vai selecionando seus alunos e classificando-os em “maduros” ou “imaturos”, segundo “estágios” de desenvolvimento, rotulando-os como mais ou menos capazes. Neste processo se anuncia o futuro escolar da criança, segundo o padrão utilizado pela escola, terão melhores condições de aprendizagens, na vida escolar, do que aquelas que se mostram ainda *imaturas*. Como se constata, a ideologia

das aptidões começa cedo na escola. (ESTEBAN, 1992, p. 28, grifo do autor).

A escola tradicional trabalha a partir do falso pressuposto de que a aprendizagem vem depois do desenvolvimento. Deste ponto de vista, a criança primeiro precisaria adquirir maturidade (desenvolver habilidades) para, depois, aprender. Assim, o processo de desenvolvimento para a “prontidão” necessita ocorrer o mais cedo possível, isto é o que a Professora, a seguir, vai dizer da estimulação que inicia no berçário:

Professora substituta do pré: Sim, no primeiro momento eu já, eu acho que... te digo assim ó de coração, eu não a vejo com bons olhos! Porque as crianças estão imaturas, principalmente, eles estão indo para a pré-escola com 5 anos, entendestes? Se o trabalho fosse feito desde o berçário de estimulação, mas muitos entram com 5 anos não tiveram todo aquele trabalho anterior de estimulação, então quando chegam ao 5 anos que eles vão para uma pré-escola, que vão ser preparados, vamos dizer assim, que vão ser trabalhados para que no ano seguinte eles vão entrar numa turma de letramento, eu sinto que a grande maioria deles é imatura eles querem é brincar! (Entrevista realizada com a Professora substituta do pré, em 07 de novembro de 2012).

Como se refere a Professora acima, as crianças necessitam ser trabalhadas, o que poderia supor o desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos necessários à vida escolar. A ênfase é dada ao desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem, entendida como prerequisites para a leitura e escrita, como demonstra a Professora do Ensino Fundamental, quando fala do trabalho realizado pela Educação Infantil:

Professora 2 EF: Só que eu acho que eles, não sei... eu acho que eles estão vindo meio imaturos para o Ensino Fundamental... Eu acho que na Educação Infantil está faltando trabalhar mais com eles... a dependência, eles estão vindo mais dependentes... a questão de comportamento, de relacionamento... Mas assim muito dependentes da professora, eles tinham que ter mais autonomia... (Entrevista realizada com a Professora 2 do Ensino Fundamental, em 11 de novembro de 2012).

À medida que a criança vai “amadurecendo”, terá mais capacidade para as exigências escolares futuras, sendo assim, a dependência dos adultos é sinal de imaturidade. Dessa forma, no modelo de educação do Ensino Fundamental, para que o ensino ocorra, é preciso que as crianças tenham sido educadas e preparadas para estarem prontas, ou melhor, maduras para este processo. Quanto mais adequada a criança estiver ao modelo de ensino, mais

provável que tenha alcançado a maturidade desejada, portanto, maturidade pode ser considerada como sinônimo de conformismo aos padrões e às normas desejados.

As crianças necessitam ser preparadas e ter sanada a sua incompletude, porém, não há preparação para a aprendizagem, não há preparação para a vida, tampouco desenvolvimento como algo linear, como um conjunto de fases que se sucedem e que são caracterizadas por acontecerem em todas as crianças da mesma maneira. Há a vida das crianças agora, com suas formas distintas por seus atravessamentos sociais e suas produções de cultura.

### 6.1.3 Criança tem direitos... menos um

Dentre os participantes da pesquisa, através de suas falas, foi evidenciada a criança enquanto sujeito de direitos. Todavia, dos direitos presentes nas narrativas, o mais preponderante é o de provisão, já que se trata de garantir a educação das crianças, mas é o de proteção que toma maior lugar nas narrativas:

Professor 2 pré II: Acho que muito, acho que... não sei eu já vi muitos colegas fazerem coisas... acho que o respeito com a criança, se tu respeitar tu tens o teu espaço, acho que o respeito com a criança, trata a criança de um modo... acho que o afeto, né. E como eu já vi muitos colegas... acho que esse conselho é o que eu daria para um colega que está começando hoje... **E isso que tu visse tem a ver com...?** Tem a ver com tratar uma criança com frieza, entrar para dentro de uma sala de aula, acho que só pelo dinheiro, sabe? Não é o... o trabalho em si, o trabalho com a criança, acho que trabalhar com a criança, tu tem que gostar, porque se tu não gosta... acho que é difícil sabe, para uma pessoa que não gosta de trabalhar com criança. (Entrevista realizada com o Professor 2 do pré II, em 11 de novembro de 2012).

O direito à proteção aqui referido se expressa muito mais pelas relações que se estabelecem entre adultos e crianças do que pela forma como estas são consideradas no cotidiano da escola e pela influência que os adultos, de certa forma, exercem em suas vidas.

Professora 2 pré I: Se a escola fosse minha, só ia trabalhar pessoas com boa vontade, as pessoas só iam se aproximar para trabalhar com boa vontade, as pessoas que amassem o trabalho delas, se não nem pensar, porque a gente vê muita coisa e não é assim, são seres humanos... então uma estrutura bem boa e depois pessoas que gostassem, não gostou deu. (Entrevista realizada com a Professora 2 do pré I, em 21 de novembro de 2012).

Estas falas trazem a urgência de que as crianças sejam respeitadas. Como a Professora acima diz, há a necessidade de que elas sejam enxergadas, vistas como seres humanos, não como depositárias da insatisfação dos adultos em relação ao trabalho.

Coordenadora EMEF: E não é que pense, que eu sou criança tudo é ser permitido, não, não é isso: aí porque ele é criança pode fazer, não, não é assim. A família a sociedade toda tem que fazer este entendimento, porque eles têm direitos e deveres [...]. Não eles têm direitos, mas têm os deveres também, sempre estou falando isso, são duas vias... (Entrevista realizada com a Coordenadora do Ensino Fundamental, em 08 de dezembro de 2012).

Outra ocorrência que aparece na narrativa acima é com relação aos direitos das crianças, em que a participante fala a respeito da dualidade “direitos e deveres”. Importante salientar que aqui estes não são vistos como um entendimento do exercício de democracia, mas parecem relacionados ao cumprimento das regras da instituição e que, pela ausência do direito à participação na narrativa, sinalizam estar apenas vinculados aos direitos também definidos pelos adultos.

Conforme Tomás, Sarmiento e Soares (2004) expõem: “A aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e deveres de cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia.” (p. 9). O supracitado parece expor o entendimento de que as crianças são privilegiadas pela garantia de seus direitos, referindo-se aos de proteção e provisão, mas que estas necessitam atender as exigências e normas institucionais.

Pinto e Sarmiento (1997), ao considerarem a Convenção dos Direitos das Crianças, classificam-nas em um conjunto que compreende “3 Ps”: Proteção, Provisão e Participação. De acordo com as narrativas, é notável que dois destes, tradicionalmente, têm recebido maior atenção: Proteção, que diz respeito ao direito a nome, à identidade, à nacionalidade, contra os maus tratos e violência do adulto; e Provisão, que trata do direito à alimentação, à saúde, à educação e à assistência.

O de Participação, em particular, versa sobre o direito de a criança exprimir livremente sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, de modo a considerar seus entendimentos, de acordo com a idade e maturidade, bem como os direitos à liberdade de expressão, de procurar, de receber e de expor informações e ideias. Entretanto, o direito de Participação possui menor atenção, tanto por parte das políticas quanto das práticas sociais, que geram maiores controvérsias para sua efetivação (PINTO; SARMENTO, 1997).

Conforme Manuela Ferreira et al. (2002), a infância tem a idade como fator inibidor da prática da cidadania, devido à permanência de paradigmas como: controle, proteção e perigosidade. Estes são obstáculos ao direito de participação e cidadania das crianças:

Na verdade, o conceito vigente de cidadania, ao pressupor os cidadãos como seres racionais e responsáveis pelos seus actos, com capacidade para tomar decisões acerca do seu destino e do colectivo, não só selecciona como condiciona o exercício deste direito às crianças. Repensar um direito de participação das crianças – o direito à participação social e à partilha de decisões nos seus mundos de vida – supõe perspectivá-lo na sua existência quotidiana – crianças vs crianças, crianças vs adultos – assumindo que este se constrói naquelas interacções. (p. 6).

Isto sustenta uma concepção de cidadania ativa, que compreende as crianças como atores sociais participativos da sociedade, o que implica não só o reconhecimento de seus direitos, mas, também, as condições para exercê-los, de forma política, econômica e simbólica, quer dizer, uma cidadania da infância. Não se trata de defender que as crianças são iguais aos adultos, mas de considerá-las competentes, com competências diferentes das dos adultos, mas não incompetentes.

Para Tomás e Soares (2004), é preciso uma mudança de paradigma para a criação e implantação do “quarto tempo” (JENKS, 1993 apud TOMÁS; SOARES, 2004), em que as crianças serão consideradas cidadãs ativas, com o direito de tomar decisões, fazer escolhas sobre os seus cotidianos e influenciar nas decisões dos adultos. Esta concretização da criança cidadã é urgente, porém trabalhosa, pois, além de outros constrangimentos, a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças.

Castro (2001) fala que a expressão criança como sujeito de direitos é ingênua quando não está pressupondo a transparência e legitimação da ação da criança de forma qualificada diante de qualquer outro indivíduo, seja adulto ou criança. Assim, para compreender a criança como um sujeito de direitos, é necessário aprofundar a consideração sobre a ação humana e seu entrelaçamento com o pensar e o ser: “[...] um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é *a priori* considerada válida, e manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes” (p. 29).

Então, é possível considerar que, mesmo que as crianças tenham sido relacionadas nas narrativas enquanto possuidoras de direitos, não se pode identificar uma concepção das

crianças enquanto sujeito de direitos, mas, talvez, como portadoras de direitos, principalmente os referentes à provisão e proteção.

#### **6.1.4 Ser criança é ter menos responsabilidades**

A concepção de criança como aquela que possui menos responsabilidade em relação aos adultos, como um sujeito passível de realizar tudo o que gostaria ou, até mesmo, o que os adultos gostariam de fazer, aparece em quatro de seis entrevistas feitas com as famílias. Pude perceber que essa concepção não aparece nas narrativas dos profissionais relacionados à educação, o que pode acontecer devido aos seus compromissos com o processo de escolarização, pois, esta condição de liberdade não é considerada, já que são agentes do disciplinamento das crianças na instituição escolar.

As narrativas apresentam que é permitido às crianças realizarem ou terem ações, comportamentos e expressões de emoções, como salienta uma mãe: “Ter liberdade de brincar, ter liberdade de expressão, de expressar o que sente, né se gosta da pessoa, se não gosta, se identificou é isso, né, ter carinho...” (Entrevista realizada com a mãe da família 1 da pré-escola, em 12 de dezembro de 2012). O conceito de liberdade está vinculado aos direitos, mas não se refere à possibilidade de participação, mas ao afastamento das lógicas dos adultos, como o trabalho e as obrigações sociais, comportamentais e econômicas.

Família 3 EI: Eu enxergo nos meus filhos, se eu pudesse voltar a ser, meu Deus muito bom! Ai ser criança eu acho que é poder fazer tudo sem cobrança, tu brinca, tu corre, tu dorme, tu olha desenho, tu pede o que tu quer para tua mãe, ai eu quero comer um doce, quero comer um salgadinho [...] mas eu acho que ser criança é uma fase maravilhosa, eu acho que é a melhor fase da vida da pessoa, porque ser adulto nossa... é muita responsabilidade... (Entrevista realizada com a mãe da família 3 da pré-escola, em 17 de dezembro de 2012).

A maior distinção existente entre adultos e crianças decorre da diferença de idade entre os dois. As crianças ainda não são adultas e isso as coloca numa relação de inferioridade, que pode ser destacada através da constante desqualificação das crianças, pelo pouco ou nenhum poder econômico e de decisão ou pela mínima oportunidade de contestar a opinião dos adultos e dar a sua. Porém, percebi nas narrativas que a possibilidade de ter o que as famílias consideram liberdade ou fazer tudo e ter tudo o que querem:



Família 1 EF: Ah! Até agora ofereço tudo o que posso e tudo o que não posso, como se diz, né ela tem convivência com todo mundo... a relação conosco em casa é muito boa... ela é uma criança que se diverte, ela faz tudo o que ela quer, como se diz, ela ama estar no meio dos bichos, ela tem os bichos na casa da avó tem pintos e tudo, então... ela tem uma infância boa. (Entrevista realizada com a mãe da família 1 do Ensino Fundamental, em 04 de dezembro de 2012).

A infância e a adultez são diferentes categorias geracionais separadas por condições específicas de cada grupo, que incluem direitos, deveres, liberdades, constrangimentos, leis, ou seja, estatutos geracionais. Estes estatutos fazem parte de uma “Ordenação geracional” (ALANEN, 2001), que agregam relações de poder, pois a geração infância se encontra em posição inferior com relação aos adultos. Conforme Hendrick (2005), isso torna visível um “sistema geracional”, que é semelhante ao “sistema de gênero” – uma ordem social organizada que constrange e coordena as relações das crianças com o mundo social de uma forma sistemática.

As ações das crianças, tanto as liberdades quanto os constrangimentos, são determinadas pela relação intergeracional adulto-criança. Os adultos, figuras com autoridade, exercem sobre as crianças um controle de suas interações e, assim, regulam os cotidianos das crianças. Em pesquisa anterior realizada por esta pesquisadora, que resultou na dissertação intitulada “Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!: culturas infantis e cultura escolar – entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar” (FERNANDES, 2008), as crianças participantes destacaram, em suas falas, a questão da liberdade, que é o paradoxo número sete apresentado por Qvortrup (1995).

Segundo o autor, existe uma ambiguidade em relação à infância, podendo ser enunciada em nove paradoxos. O paradoxo ressaltado pelas crianças da pesquisa se relaciona ao fato de que os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade se limita a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e administração.

Esse paradoxo revela a vontade ou a ideia dos adultos de que as crianças necessitam conhecer o sentido da liberdade e do exercício da democracia, isto é, efetiva participação. Outrossim, as ações das crianças são controladas e administradas pelos adultos, suas liberdades podem ser consideradas hipotéticas, então, o tema sobre a responsabilização por seus atos se torna parte da vida das crianças. Renaut (2002) salienta:

[...] uma situação em que é preciso reconhecer, no outro eu-mesmo que a criança é, uma dimensão de alteridade ou de dissemelhança que, ao conferir-lhe direitos específicos (a uma proteção especial ou a uma educação), limita os seus direitos a uma liberdade que entraria em contradição com esta proteção e com esta educação. (p. 28).

Sendo assim, a concepção de criança relacionada à liberdade se refere, sobretudo, a sua diferença diante do adulto e das condições sociais ligadas ao trabalho e à renda que a sociedade coloca à criança. Na narrativa abaixo, uma mãe expressa certo saudosismo em relação a sua infância:

Família 2 EF: [...] que coisa boa quando tu era criança que não fazia nada, podia sair, brincar que não tinha aquela obrigação de trabalhar e de fazer, né as coisas... e é o que a gente diz para eles: oh! Depois tu vê que a tua fase melhor é a tua fase da infância... tem que aproveitar... (Entrevista realizada com a mãe da família 2 do Ensino Fundamental, em 04 de dezembro de 2012).

Assim, não é possível considerar que a concepção aqui revelada tenha a liberdade como efetiva realização das crianças, já que, para isso, conforme evidenciado na categoria sete, seria necessário a sua efetiva participação. A liberdade e a participação estão entrelaçadas, principalmente, pelo fato de que só é possível participar se houver a liberdade, como mostram os direitos relacionados à participação de acordo com a os direitos das crianças, promulgados pela “Convenção das Nações Unidas”, proclamada em 20 de novembro de 1989:

#### **ARTIGO 12**

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.

#### **ARTIGO 13**

1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de formas orais, escritas ou impressas, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

#### **ARTIGO 14**

1. Os Estados Partes respeitarão o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença.

#### **ARTIGO 15**

1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas.  
(ONU, 1989, grifo do autor).

A partir do que é apresentado, há uma concepção de infância relacionada ao fato de, por serem as crianças consideradas menores e em período de preparação para a adultez, estas terem afastamento dos deveres definidos pela sociedade como dos adultos. É preciso que haja a conquista da maturidade pelas crianças, que se tornem o que hoje ainda não são: participantes ativas da sociedade. Assim, as crianças vivem uma espécie de espera e nesta reside a possibilidade de uma suposta liberdade.

Nas narrativas analisadas, não foi encontrada a concepção de criança enquanto ator social produtor de cultura, o que significa dizer que as concepções presentes se remetem às crianças como semelhantes à pureza, fragilidade, inocência. As crianças como pessoas consideradas sem competência, como desqualificadas, inexperientes, tábulas rasas, recipientes vazios a serem preenchidos, seres vulneráveis e vítimas em potencial, criança como futuro adulto em espera (potencial não realizado), agente redentor que irá salvar a sociedade, passiva, incompleta, sem ação e, portanto, moldável. Não encontrei a concepção de uma criança “rica”, criança como coconstrutora, cidadã, criança forte, competente, produtora de cultura, então, ela não é considerada potente desde o seu nascimento (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003).

## **6.2 Transição: crianças/alunos?**

Sarmiento (2004) apresenta uma construção social da infância a partir da institucionalização desta, em outras palavras, do lugar em que a contemporaneidade definiu como sendo da criança e de suas formas de vida. Com base na teoria do autor, a construção moderna da infância, como separação da criança do mundo adulto, e sua respectiva institucionalização ocorre na Primeira Modernidade, havendo uma reconfiguração desta institucionalização na contemporaneidade, nomeada por Sarmiento, como Segunda Modernidade.

O autor apresenta essa institucionalização como condicionantes sociais da infância, bem como as modificações que ocorreram na infância diante das transformações sociais. Assim, sobre período da Primeira Modernidade, que corresponde à institucionalização da

infância, o autor aponta quatro aspectos que confirmam essa condição. Primeiro, é apontada a criação de instituições públicas de socialização, com a expansão da escola pública, criando a categoria aluno, sendo esta, essencialmente, o “ofício da criança”. O segundo aspecto é a reconstituição da família nuclear burguesa, como lugar de cuidado e proteção, em que a criança passa a ter espaço central na vida familiar.

Outro aspecto apresentado é a construção de saberes sobre a criança (áreas como medicina, psicologia e pedagogia), que apontam padrões de comportamento, de normalização, influenciando a maneira como as práticas institucionais em relação às crianças devem-se organizar. É apontada, também, a prática de uma administração simbólica da infância, em que são definidas ações, normas, procedimentos, e, mesmo que alguns não sejam formalizados, instituem as condições sociais de vida das crianças. Nesse sentido, condicionam e constroem suas vidas com proibições, permissões, formas de participação coletiva; e, também, regulam como devem-se alimentar, vestir, o que é preciso ser ensinado, o que não devem saber e etc.

Sarmiento (2004) salienta que hoje, com o declínio das instituições, a crise de paradigmas e o conjunto de rupturas sociais se configuram no que seria a Segunda Modernidade. Nesse cenário, a infância está em um processo de recomposição social, sofre uma reinstitucionalização, conforme algumas características apontadas pelo autor. A escola pública, de massas, torna-se um lugar de disputas culturais, é multicultural, heterogênea, o que recai sob forma de choque cultural e leva a uma desordem na ação educativa. Porém, é uma promessa de ascensão social da Modernidade ainda não concretizada para muitas crianças e um espaço insubstituível de acesso social.

Além disso, ocorrem transformações na estrutura familiar não somente em sua forma nuclear, mas, também, em seu caráter natural de cuidado e proteção, fazendo com que esta se torne um lugar crítico e problemático. Ademais, ocorre a expansão dos saberes sobre a infância, complexando-se não apenas em teorias, mas, ainda, originando uma indústria de serviços e produtos para as crianças, em que o saber é transformado em tecnologia, e esta em mercadorias a serem consumidas.

A administração simbólica se desenvolveu de forma contraditória, refinando-se os procedimentos de controle, de normalização das atitudes com relação às crianças, o que levou à consideração de uma “infância global” e em oposição. Assim, cresce a afirmação dos

direitos das crianças, a defesa da cidadania infantil, de seu protagonismo e de sua capacidade de participação.

Esse processo de institucionalização da infância explicita como esta vem sendo construída, já que nos indica como um contexto sócio-histórico específico determina a diferença e o reconhecimento da criança na vida cotidiana e de sua identidade. Contudo, é notório que este processo de institucionalização, principalmente, a escolar, está relacionado a aspectos macrossociais, como a economia e a política.

Podemos falar sobre a institucionalização da infância e, mais especificamente, sobre a escolarização da infância como sendo um resultado das demandas provenientes de uma economia e de um sistema de governo em transformação. Esses desenvolvimentos mudaram dramaticamente a discussão sobre a vida das crianças. Embora houvesse agentes que se esforçaram arduamente para promover a educação escolar das crianças, nos perguntamos se isso teria acontecido caso esta não tivesse sido entendida como um interesse indispensável para o comércio, para o desenvolvimento da indústria e da sociedade de forma geral, e assim por diante. (QVORTUP, 2010, p. 640).

A Modernidade institui novas formas de relação com o mundo, principalmente pela retomada do comércio, modificando os modos de produção baseados na mercadoria e no dinheiro, de modo a culminar no capitalismo. Politicamente, nascem os estados nacionais e as novas formas de controle da sociedade, e as instituições, como operacionalizadoras destas, agem em função das referidas formas e da conformação social, como também na produção dos saberes, distanciando-se da visão religiosa de mundo e racionalização destes.

Nesse processo, a escola ocupa lugar mais central, como nos explicita Cambi (1999): “[...] cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade).” (p. 199). A socialização das crianças para atender os objetivos desta nova forma da sociedade passa a ser de fundamental importância, a escola será constituída como o lugar da infância e a criança passará a ter como ofício ser aluno.

Nesse cenário, as crianças passam a ser separadas por idades e ter normalizados seus tempos e espaços, constituindo a ideia de como cada grupo etário deve (ser e estar) aprender e conviver na escola. Segundo Mariano Naradowski (2001), ocorre uma “[...] operação normalizadora levada até o enrijecimento; a construção da infância possui na idade a

capacidade de marcar limites precisos à autonomia e à dependência e de ponderar a quantidade e a qualidade dos esforços da ação educativa.” (p. 38).

Esse processo de institucionalização ganhou maiores proporções a partir do século XIX, em que a condição social de ser aluno passou a se generalizar como o ideal da universalização escolar. A escolarização em massa tornou como condição da criança ser aluno, conformando à infância uma etapa da vida dedicada à preparação. Ocorre, pela escolarização, uma maior diferenciação das crianças e dos adultos, acarretando em um maior distanciamento intergeracional. A escola seria o lugar em que a criança, como ser incapaz e imaturo, preparar-se-ia para entrar no mundo adulto e, para isso, necessitaria ter como ofício ser aluno. Segundo Sacristán (2005):

Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo adulto, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares. É uma das formas modernas fundamentais do exercício do poder sobre os menores. (p. 125).

Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) discutem como a socialização escolar se impôs a outros modos de socialização e, para compreendê-la, realizam uma discussão sobre a forma escolar. Para os autores, as formas sociais estão ligadas a outras transformações. A forma escolar está relacionada a outras formas sociais, especialmente, à política. Esta forma se caracteriza por um conjunto coerente de traços, em primeiro lugar:

[...] a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização [...]. (p. 37).

Assim como toda a relação social está inscrita em um tempo e espaço, a escola é um lugar distinto das outras atividades sociais, pois tem como intuito promover a relação pedagógica. O tempo escolar, pensado como algo específico, é simultâneo ao período da vida de forma linear (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), que põe e impõe uma ordem social para a produção e as práticas escolares.

Esta forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) efetua este tempo linearmente, através de graus, etapas, séries, ciclos ou níveis, que ficam ligados aos conteúdos, ao currículo

e à aprendizagem dos alunos e devem seguir a sequência temporal e curricular, padronizada, cumprindo o esperado para a sua socialização do estudante a cada etapa. Esta subdivisão operada na categoria geracional infância, que inclusive a separa em instâncias educativas específicas, é operada em torno de uma forma escolar de relações sociais, que “é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 35).

Para os autores, é possível evidenciar ligações profundas que unem a escola e a cultura escrita em um conjunto sócio-histórico: como a constituição do Estado Moderno, a progressiva autonomia de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar separado que está baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes) e como, também, a construção de uma relação de distanciamento entre a linguagem e o mundo (relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo). Estas devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, que tem por característica a generalização das formas sociais baseadas nas práticas de escrita e/ou tornadas possíveis por si mesmas e pela relação que é intrínseca da escrita com a linguagem e o mundo.

Portanto, esta forma escritural-escolar também tem no tempo e no seu critério etário uma estratégia para que o domínio da língua escrita seja efetivado. Já que os saberes acumulados pela humanidade são escriturados, torna-se necessária a escolarização para poder acessá-los, pois o modo de socialização escolar acontece por meio desses saberes em forma de escritura, que deverão ser transmitidos. A aprendizagem ocorre distante das formas sociais orais na e pela prática (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Dessa forma, o processo de ler e escrever de maneira sistematizada e formalizada tem haver com a relação social e, para isso, é preciso organizar como este processo deverá ocorrer: uma destas formas é pela idade.

As etapas, os ciclos, os anos vão em um contínuo processo, que, ao final, objetiva a dominação da língua escrita por parte das crianças, para assim, inserirem-se nesta cultura. A idade se torna o principal fator para definir a etapa desse processo em que a criança se encontra, o qual tem seu início ao definir a idade em que a criança irá frequentar obrigatoriamente a escola, quando a criança iniciará seu processo de alfabetização, quais conhecimentos são apropriados para aprender em determinada classe, ano. Além disso, a criança, quando não enquadrada na padronização, é considerada fora da normalidade escolar.

Dessa forma, ordena-se a idade das crianças de entrada ou passagem de uma etapa da educação para outra. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), há a definição etária para a creche e pré-escola, para a composição do ensino obrigatório, para a entrada no 1º ano do Ensino Fundamental e etc. Em algumas dessas definições, há também a passagem de uma etapa para a outra, o que significa, para muitas crianças, não só a mudança de idade e, conseqüentemente, de etapa, mas de escola. No caso das crianças envolvidas nessa pesquisa, acontece, além da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a troca de instituição escolar.

A separação etária, instituída como forma de organização, provoca mudanças no tempo e no espaço escolar capazes de produzir marcas culturais que subjetivam os relacionamentos e as práticas sociais das crianças. Com a mudança de idade, ou seja, de um ano para o outro, ocorrem modificações na forma como as crianças são e estão na escola, recebendo estatutos diferenciados. A idade, portanto, é um estatuto social que configura a maneira como a criança se relaciona socialmente com as outras crianças e com os adultos, como também é fator relevante para a construção de propostas curriculares, de concepções pedagógicas, além de influenciar as políticas públicas para a educação (FERNANDES, 2008).

Nas narrativas das crianças do 1º ano e pré II, ficam evidentes as suas concepções sobre as formas escolares presentes na instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental. As crianças evidenciaram que há similaridade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que, diante da idade, é preciso mudar de escola, ou seja, realizar a transição entre as etapas. As professoras do 1º ano do Ensino Fundamental expõem como compreendem a transição realizada pelas crianças e a sua relação com a Educação Infantil.

### **6.2.1 Para as crianças: pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental são similares**

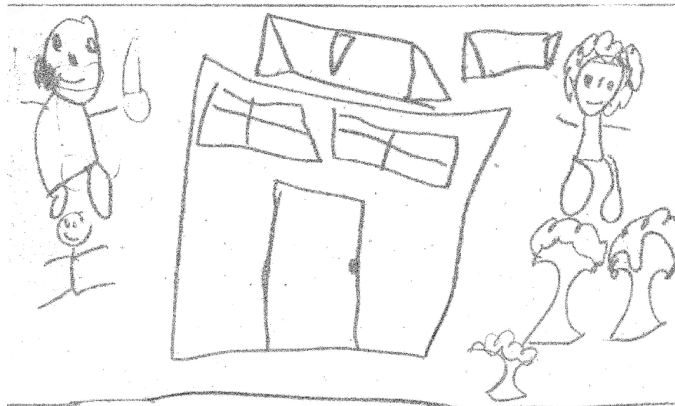
Na compreensão presente nas narrativas das crianças participantes da pesquisa, as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental são extremamente parecidas, e as práticas realizadas nas duas possuem estreita relação, como mostram em seus desenhos:



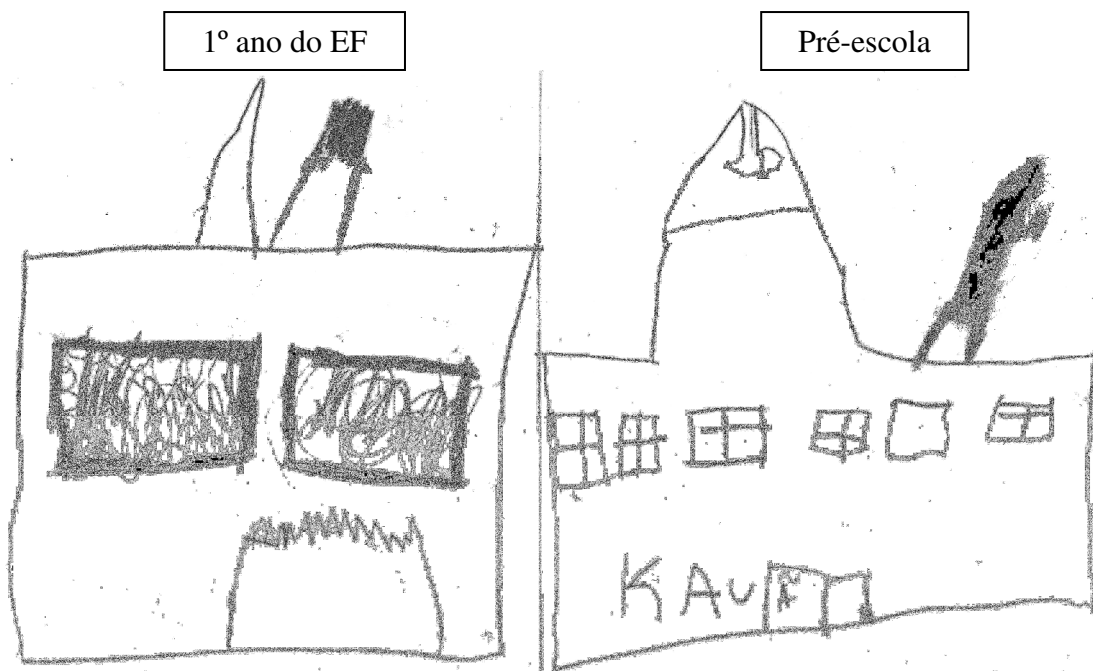
Pré-escola



1º ano do EF



Os desenhos acima narram escolas, basicamente, parecidas em suas formas. No entanto, na escola de Ensino Fundamental, o menino insere, em seu desenho, as traves da goleira de futebol, demonstrando um espaço diferente, que é inexistente na escola de Educação Infantil, como já referido no capítulo da ação pedagógica. Nos desenhos, a diferença está no modelo da escola, porém estes são extremamente similares, como pode ser visto no desenho abaixo:

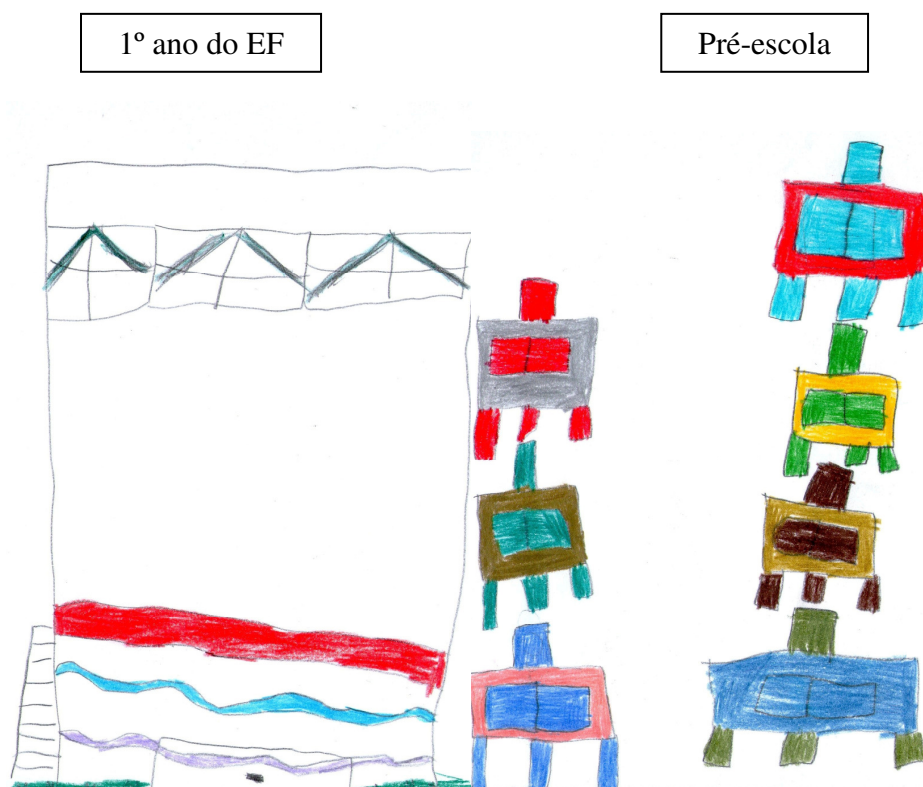


A diferença existente no desenho é a arquitetura e o tamanho dos prédios, em que o do Ensino Fundamental possui maior altura do que o da Educação Infantil. Nos desenhos abaixo, a composição interna das escolas é extremamente parecidas, modificando, basicamente, os tamanhos dos prédios:



No desenho acima, há a presença de uma mesa com o professor e, diante desta, um aluno sentado na cadeira. Neste desenho, também são observáveis a existência de artefatos

vinculados à escola, como a mesa do professor à frente, e a formação singular que a escola produziu: o professor em uma posição central, enquanto os alunos ficam sentados a sua frente à espera de orientações e ensinamentos. Isto pode ser visualizado no desenho abaixo:



Nas ilustrações acima, pode-se perceber que a menina representa o 1º ano do Ensino Fundamental por um prédio alto, com a presença de escadas, e a pré-escola com a formação de classes e cadeiras ordenadas uma atrás das outras, com um caderno sobre cada classe. Assim, os desenhos revelam a proximidade existente entre as duas instituições, que pode ser conferida a partir das representações dos espaços feitas pelas crianças. O espaço, junto ao tempo, compõe um dos elementos da cultura escolar, entendida como:

[...] um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não colocadas em dúvida, e compartilhadas por seus atores dentro das instituições educativas. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 22).

O autor Viñao Frago (2008) salienta ainda que poderíamos chamar o conjunto de práticas de “culturas escolares”, retirando o conceito de uma só singularidade, e para isso apresenta diferentes argumentos a partir de Julia Dominique e Agustín Escolano (s/a). Estes autores dizem que o contexto que a instituição está inserida, a sua relação com a comunidade, a etapa de educação que esta instituição atende, o fato de possuir vínculo público ou privado e o de seu ideário ser confessional ou laico explicitam uma possibilidade plural para a cultura escolar.

As realidades expressas pelos desenhos trazem que, mesmo diante das diferenças entre os ambientes escolares e das distinções entre as etapas da Educação Básica, há traços relativos ao espaço, os quais remetem a certa similaridade na forma de ordenamento e disciplinamento<sup>21</sup> no interior das duas instituições. Para Sacristán (2005), o espaço escolar foi sendo modelado para que nele se possam ocorrer determinados acontecimentos, realizar algumas atividades ou levar um determinado estilo de vida.

O autor define as salas de aula como verdadeiras “salas de estar”, onde, realmente, passa-se o tempo, repleto de mesas e cadeiras, em que cabe apenas um estreito repertório de atividades. Isto revela que as mudanças ocorridas nos mobiliários e na disposição destes nas salas de aula durante o tempo demonstram uma crescente individualização do aluno: “[...] mudança que serve para distribuir o espaço de maneira que permita controle mais eficiente. Ao especificar um lugar para cada um, o torna identificável [...] o formato de filas, todos olhando para a frente e isolados entre si.” (p. 146).

No desenho da menina, a pré-escola é organizada de forma com que as cadeiras e classes fiquem dispostas em frente ao professor, não favorecendo a interação entre as crianças. Igualmente, um menino do 1º ano, em sua ilustração, expõe claramente a figura do professor sentado em frente ao aluno. Estas descrições permitem uma reflexão acerca dessa organização, já que demonstram que, nas duas etapas, a forma como o espaço é organizado é semelhante. Este fato leva também a tecer relações com as práticas pedagógicas realizadas pelos professores, em que este é o centro, e os comportamentos esperados dos alunos são que se mantenham sentados voltados para o professor e que realizem as tarefas por ele definidas.

---

<sup>21</sup> Gondra (2009) faz uma leitura sobre o poder disciplinar, teoria elaborada por Foucault e expressa em 12 aulas proferidas no Collège de France entre 1973 e 1974, traduzidas no Brasil em 2006, sob o título: “O poder psiquiátrico”. Gondra diz que este poder é descrito com base em três características: apropriação total do corpo; continuidade, o ato de olhar alguém e de ser olhado se perpetua até que a vigilância ocorre sozinha, tornando-se um hábito e hierarquia, que coloca cada elemento em seu devido lugar, bem como sua subordinação ou superordenação.

Além dos desenhos, as falas das crianças revelam, por meio de elementos, como a organização do espaço, certa semelhança entre as duas instituições. **“Como é escola que tu vai estudar?** Ela é muito grandona... **E o achas que vai fazer lá?** Vou escrever no caderno... **E aqui tu escreves no caderno?** Escrevo, mas lá vai ser mais...” (Entrevista realizada com a menina 3 da pré-escola, em 26 de novembro de 2013). Mesmo enfatizando a distinção de tamanho entre os prédios da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental e que irá escrever mais no caderno neste último, a criança não explicita a efetiva diferença entre estas duas etapas, pois as características que usa para distingui-las se referem às quantidades das mesmas coisas ou situações.

### **6.2.2 Transição: a perspectiva das crianças e dos adultos**

Ainda que as crianças estabeleçam uma similaridade entre a escola de Ensino Fundamental e a pré-escola, a cultura escolar presente na sociedade em que vivem ajuda a definir práticas, comportamentos e ideias do que significa ir para a escola de Ensino Fundamental, o que denota ficar “grande”. Em minha dissertação de mestrado, na qual trato sobre o pertencimento etário das crianças na pré-escola e no Ensino Fundamental, presenciei rituais de passagem, como o aniversário das crianças e a troca dos dentes de leite, entendidos como “rituais de socialização” (SIROTA, 2005).

Além disso, constatei que a troca do dente de leite pela dentição permanente e os aniversários dos 5/6 anos representavam, para as crianças participantes da investigação, a aproximação de seus ingressos no Ensino Fundamental. Elas sabem que vão aprender a ler e a escrever. São discursos, significados sociais, que fazem parte da vida dessas crianças e que podem determinar alguns marcos, pois, mesmo sem vivenciá-los, elas parecem os conhecer e criam expectativas sobre essas transições. Sobre o aniversário de 5/6 anos e sua representação, por carregar nela um conjunto de atributos, relativos ao início do processo de escolarização para as crianças, Ferreira e Rocha (2000) afirmam:

[...] porque sendo o último ano que a criança frequentará esta instituição, esta(s) idade(s) marca(m) a transição para uma nova etapa na vida da infância. Desta forma, o aniversário 'escolar' dos cinco/seis anos contribui para o construir e reproduzir como ritual de passagem entre adultos e crianças e entre crianças (2000, p. 367, grifo do autor).

Essa concepção de passagem para outra etapa escolar é perceptível pela narrativa da menina abaixo:

Menina 2 EI: **E tu vai sentir saudade daqui e de brincar?** Mas se eu ficar com saudade daqui eu vou ter que ir para outra escola... **E o que tu vais aprender lá?** Eu vou aprender, estudar, escrever... **E o que aprendes aqui?** Porque eu gosto dessa escola, e eu fui para essa escola né, e eu vou ter uns anos assim eu vou ter que ir para outra escola e aí vou ter saudade dessa... **E por que vai sentir saudade dessa?** Porque eu ia para essa escola, né, então vou ter que ir para essa escola, eu fui para essa escola né, então a minha mãe me botou nessa escola, meus coleguinhos também gostam dessa escola e eu vou sentir saudades deles e eu vou ter que crescer senão eu vou tá pequena todos os dias. (Entrevista realizada com a menina 2 da pré-escola, em 26 de novembro de 2013).

A menina apresenta em sua narrativa a saudade que irá sentir de sua escola e de seus colegas, porém compreende que será necessária essa transição como parte de seu processo de vida, sendo necessário crescer. Essa ideia de crescimento também é percebida na narrativa de um menino abaixo, sobre a expectativa de sua transição para o Ensino Fundamental:

Menino 1 EI: **O que gostas de fazer aqui?** Brincar... **E tu só brinca?** Não faz trabalhinho... **Que tipo de trabalhinho que fazes?** É de pintar boneco, de letra... **E na outra escola tu achas que vais brincar também?** Não, por que a gente somos grande... **E o que achas que vais fazer lá?** Copiar... (Entrevista realizada com o menino 1 da pré-escola, em 26 de novembro de 2012).

Junto à compreensão de ficar grande, é perceptível que este faz a relação com separação do lazer e do trabalho, referindo-se ao ficar grande como impossibilidade do brincar. O menino apresenta como seu fazer, na próxima etapa, copiar. Este é elemento de uma série de ordenamentos que definem as regras da aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e repetição de exercícios, como a cópia exemplificada pelo menino, que tem por finalidade aprender a aprender conforme as regras, tem por fim a si próprio, ou seja, é um “modo escolar de socialização” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Esse modo, segundo os autores, tem sido dominante nas nossas formações sociais, não só por estar presente em diversas instituições, mas também por ser o único considerado legítimo em relação à infância.

A maneira dominante de considerar as crianças como sujeitos sociais à parte, com direito a se tornarem objeto de ações específicas e adaptadas, resulta da relação com a criança, relação surgida com a forma escolar. Esta forma *sui generis* de relações com a criança, com as crianças, passa pela constituição da infância como categoria particular de sujeitos sociais separados, distintos dos outros sujeitos sociais, suscetíveis de um tratamento particular: a educação. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 42-43).

A infância enquanto categoria passa pelo processo de subdivisão durante o processo escolar, o que acarreta a divisão de instituições específicas para cada grupo de idade, com suas estruturas, seus ordenamentos e suas ações. Dessa forma, a idade é um balizador que contribui para a definição do processo de escolarização das crianças. A idade está relacionada às etapas de vida, aos fenômenos biológicos, às “fases” de desenvolvimento, as quais carregam características específicas desta, e às construções culturais que determinam seus significados (HAREVEN, 1999).

Assim, as categorias de idade não podem ser percebidas como naturais, pois elas e os conceitos sobre elas são construções históricas e sociais; não se trata, portanto, de negar a existência de um ciclo vital (nascer, crescer e morrer), mas, sim, de reconhecer o modo simbólico com que cada grupo etário é vivenciado por uma sociedade. O fato de um indivíduo pertencer a um grupo etário determina suas possibilidades na sociedade, bem como delimita suas ações, seus comportamentos, suas expressões e seus sentimentos já esperados. A idade de cada um traz consigo o que se é esperado e como se deve ser; portanto, “ter” certa idade é “ser” de algum jeito.

O reconhecimento da idade, tanto do outro quanto sua, passa pelo reconhecimento de uma construção pessoal e coletiva, composta por formas de sociabilidade e processos culturais da trajetória de cada um. A idade é um elemento de diferenciação social; quando se tem certa idade, vivem-se acontecimentos semelhantes, por se pertencer a um grupo etário.

Pertencer a um grupo de idade significa ter que se adequar a uma normativa bastante precisa: em cada idade podemos ou não podemos fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados. (LLORET, 1998, p. 15).

Portanto, o fato de se estar com certa idade carrega a preocupação de se estar inserido em sua normalidade ou no desvio dela. Entretanto, é preciso considerar que, na contemporaneidade, há certa fluidez nas fronteiras das idades, o que, nem sempre, leva as

peças a viverem de acordo com o generalizador considerado normal para determinada idade.

Infância e idade possuem estreitas relações, pois, além da idade ser uma questão predominante ao classificar os atores que fazem parte dela, há uma configuração social da infância, que é realizada, principalmente, pelo critério etário. A escola, instituição reconhecida como um dos lugares das crianças, foi e, ainda, é configurada de maneira a organizar seus tempos e espaços de acordo com esse mesmo critério: a idade.

Especificamente, ao retomar a questão da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, são trazidas à tona as formas de organização, pela idade, das crianças nas instituições. Além da LDB dividir a Educação Infantil em creche e pré-escola pela idade, também ocorreu, recentemente, na história escolar nacional uma mudança que tomou como critério a idade: a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório de nove anos de duração (Lei n. 11.114/2005), com a inserção das crianças de seis anos de idade no 1º ano (Lei n. 11.274/2006), antes iniciado aos sete anos de idade.

Com esta mudança, são modificadas as formas de organização legal, estrutural e pedagógica das etapas de ensino, e é proposto diante da idade das crianças, a partir da ampliação do Ensino Fundamental, que passa a receber crianças de 6 anos de idade, reorganizar as etapas de educação. Para isso, foram produzidos alguns documentos pelo Ministério da Educação, a fim de orientar e nortear o funcionamento do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Em 2004, foi produzido, a partir de questões levantadas e discutidas em sete encontros regionais com diversos sistemas de ensino, o documento “Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais” (MEC/SEB). O referido documento, anterior à promulgação da Lei, mas diante de sua eminente efetivação, irá tratar sobre a organização do trabalho pedagógico, orientando as escolas a reorganizarem suas estruturas, suas formas de gestão, seus espaços e tempos, seus conteúdos, suas metodologias, seus objetivos, seus planejamentos e suas avaliações, para que as crianças possam se sentir acolhidas em um lugar prazeroso e propício à aprendizagem.

Ademais, traz para auxiliar estas orientações o Parecer CNE/CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998, que discute as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, após instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. O Parecer enfatiza alguns elementos que acredita serem importantes para a revisão das Propostas Pedagógicas do



Ensino Fundamental, já que esta etapa escolar incorporará as crianças de 6 anos, até então pertencentes a Educação Infantil.

Dentre as questões ressaltadas estão: a promoção de práticas de cuidado e educação, compreender a criança na integração de seus vários aspectos, busca pela integração de diversas áreas do conhecimento, contexto lúdico, as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril, as diversas formas de diálogo e interação. Estes são os eixos de todo o trabalho pedagógico, em que o professor deve ser participante, não condutor absoluto de todas as atividades, tampouco, centralizador destas.

No ano de 2009, foi publicado o documento “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (MEC/SEB), em que, novamente, são colocadas orientações para esta implantação, diante da data legal limite para que os sistemas de ensino estivessem adequados. Nesse documento, é ressaltado que o Parecer CNE/CEB n. 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, estabelece o 1º ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, denominado “ciclo da infância”.

Isto será fixado pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010), ressaltando que os três anos iniciais são um período voltado à alfabetização e ao letramento, no qual devem ser assegurados também o desenvolvimento das diversas formas de expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Nestes dois documentos, é notória a orientação para que a idade da criança seja considerada em suas especificidades, e deve-se assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no processo de escolarização.

Dessa forma, a entrada no 1º ano do Ensino Fundamental não deve representar uma cisão com o processo anterior da criança, vivido na instituição de Educação Infantil, mas, sim, uma forma de “dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita.” (BRASIL, 2004). Com isso, pretende-se que a forma de transição entre as duas etapas seja como continuidade e que as especificidades das crianças de seis anos também sejam consideradas.

Sobre o processo de transição das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, as narrativas das professoras confirmam a concepção das crianças sobre ficar grande:

Professora 1 EF: Aí eles se sentem grandes, eles deixaram de ser os pequeninhos da creche [...] então eles acham assim: agora eu deixei os pequenos! Tanto é que eles mudam até a mochila, lá eles levam lancheira... aqui eles querem mochila de rodinha, a própria criança faz a transição, eles fazem assim, então quando eles chegam aqui na escola é enorme... eles dizem assim: Prô! E aí nós viemos lá da frente caminhando toda a escola até subir... Não acaba mais! (Entrevista realizada com a Professora 1 do Ensino Fundamental, em 07 de novembro de 2012).

A narrativa da Professora mostra que, junto à mudança de etapa e à questão de o prédio do EF ser maior do que o da EI, há, nesse processo de transição, a presença de artefatos culturais que ajudam a reconfigurar a instituição a que as crianças pertencem. Assim, ter a idade para ingressar no Ensino Fundamental significa crescer, com isso, ocorre a troca de instituição e dos objetos que dela fazem parte, que se tornam uma espécie de auxiliares ao pertencimento a este novo lugar.

Porém, não há, por parte da escola, nesta narrativa, uma preocupação com o período de transição, como algo pensado e organizado pelos adultos para ajudar as crianças nesse processo, confirmando a ideia de que “a própria criança faz a transição.”. Esta situação também é percebida na narrativa da outra professora do 1º ano, em que explicita como compreende o que as crianças fazem durante o período de transição e o que considera que a Educação Infantil possui em desacordo com a escola de Ensino Fundamental:

Professora 2 EF: Eu acho como eu te falei da Educação Infantil que tem que ter uma continuidade, quando eles entram na transição para o Fundamental, como eu digo para eles aqui que eles relacionam muito: Ai na escolinha era assim prô! Eu digo: Não, mas aqui vocês estão numa escola grande, vocês são os menores, mas estão numa escola grande, vocês não estão mais na Educação Infantil que vocês choravam, brigavam... né, vocês estão agora numa escola de Ensino Fundamental. E custa para cair a ficha e eles se darem conta, eles acham que podem tudo aqui! E aqui eles têm... acho que na Educação Infantil não é tão cobrado a função do sentar... né aqui eles têm que ficar sentados nas classes, né. A função do sentar é bem complicado... no início eles querem andar circulando, tudo é motivo para levantar, para irem ao banheiro... passear. (Entrevista realizada com a Professora 2 do Ensino Fundamental, em 11 de novembro de 2012).

A narrativa parece considerar que a forma que caracteriza a continuidade está nas regras e nos disciplinamentos necessários para a escolarização no Ensino Fundamental, ou seja, para a aprendizagem da escrita e dos conteúdos. O relato ainda expõe que as crianças

realizam comparativos entre as duas escolas, além de passarem por um processo, segundo a Professora, demorado de entendimento das novas regras na nova escola. A Educação Infantil, de acordo com a Professora, é que deveria auxiliar as crianças a depreenderem regras, bem como orientá-las para a entrada no Ensino Fundamental e para o controle dos seus corpos.

A respeito do controle do corpo, apesar de a Professora acima considerar que ainda seja necessário executá-lo com maior preponderância na Educação Infantil, outra professora considera que há diferença entre aquelas crianças que frequentaram a pré-escola e as que não. Entretanto, ela também acredita ser preciso que as crianças aprendam as regras que colocam em ação este controle.

Professora 1 EF: Algumas regras na verdade porque chegam na escola alguns fazem EI, pré-escola e outros não, então aquela ordem fila, que a escola ainda estabelece [...] eles fazem fila para entrarem na sala, para lavarem as mãos eles têm ainda regras então isso, as crianças vivem muito, eles falam ao mesmo tempo, eles cutucam o professor o tempo inteiro, o mês de março a gente sai toda assim... prô! prô! Então, eles vão se adaptando que não precisa cutucar, que não precisa correr para ser o primeiro que todo mundo tem a vez de falar então tem toda essa preparação de escola que alguns vêm sem. (Entrevista realizada com a Professora 1 do Ensino Fundamental, em 07 de novembro de 2012).

Nesta narrativa, percebi que esse controle do corpo tem a ver com os obedientes e úteis “corpos dóceis”, como conceitua Foucault (2008), nomeando a fabricação que a disciplina impôs sobre os corpos, ao revelar que o momento histórico das disciplinas é o momento do nascimento de uma arte do corpo humano:

[...] que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (p. 119).

Assim, as crianças, para estarem no Ensino Fundamental e colocarem em prática o processo de escolarização a que esta etapa se destina, necessitam passar por um processo de transição, em que é preciso se tornar maior, ou, porque estão mais velhos, necessitam passar de etapa, como define o modo de socialização escolar. Ademais, é preciso aprenderem a controlar o corpo, para que se tornem úteis.

Na construção da instituição, é encontrada uma forma escolar que insere a criança a partir dos seus modos de socialização em uma cultura escolar, e esse processo transforma a criança em aluno. Este, por sua vez, tem por ofício tomar a forma escolar e sua cultura, que ocorrem através da disciplina de seu corpo e mente, pelas práticas, principalmente, de racionalização do tempo e do espaço. O tempo de estar na escola é um tempo de aprender a ser aluno, e, mesmo reconhecendo que as crianças criam formas de subverter essa ordem, a escola encontra espaços de resistência pelas culturas infantis e mantém em suas formas de ação essa intencionalidade.

Assim, as crianças apresentam similaridade entre as duas etapas, através do reconhecimento por parte delas de que há uma passagem de uma etapa para outra, e esta é colocada em prática pela definição da idade. Diante do fato de ficarem mais velhos, as crianças compreendem que há necessidade da mudança de instituições e que este é um período de transição.

As professoras do 1º ano do Ensino Fundamental consideram, em suas narrativas, que este momento de transição entre as duas etapas não é preciso ser organizado pelos adultos, pois consideram este processo de forma naturalizada: é vivido da mesma maneira por todas as crianças que já frequentavam a pré-escola. Elas explicitam que a pré-escola necessitaria de maior controle sobre o corpo das crianças, para que exista continuidade entre as duas etapas, visto que esse controle parece ser o principal critério para as crianças se tornarem alunos.

Mesmo percebendo que o Ensino Fundamental possui maior efetividade em sua forma escolar, parece que, diante das narrativas, não há grande distanciamento entre as duas, isto me leva a considerar que o Ensino Fundamental realiza a efetivação e o aprofundamento da cultura escolar, porque sua forma já está presente na pré-escola.

### **6.3 Obrigatoriedade: o que reserva para as crianças e a pré-escola?**

De acordo com as narrativas, os atores do processo educativo, que foram questionados sobre a obrigatoriedade, como professores, supervisores da SMED, Diretora da EMEI, Coordenadora da EMEF e as famílias em sua maioria, consideraram a obrigatoriedade de frequência para as crianças a partir do 4 anos de idade como um fator positivo. Dos 11 participantes relacionados à equipe pedagógica, apenas 2 não demonstraram certeza na positividade da obrigatoriedade, referindo-se à necessidade de respeitar as crianças e suas

infâncias. Estes profissionais têm a preocupação de que o processo de escolarização poderá tornar-se cansativo, reverberando em problemas futuros, como expõe a narrativa abaixo:

Professora 1 pré II: [...] eu acho que o obrigatório não me agrada... eu não gosto... não que não seja bom ir para a escola com 4 anos, mas eu acho que ser obrigatório não gosto... porque já depois tem tanto tempo de escola pela frente, né... eu acho, claro que aqui na Educação Infantil é muito brincar, mas mesmo assim já tem aquela responsabilidade, né não que seja ruim ter responsabilidade, mas eu acho eles muito novinhos assim... pode ser muito cansativo e dar problemas lá na frente. (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré II, em 07 de novembro de 2012).

Em relação às famílias, das 6 mães participantes da pesquisa, 2 foram contrárias, estando suas opiniões de acordo com a narrativa da Professora acima. Elas consideram as crianças muito pequenas para serem obrigadas a irem para a escola, conforme disposto na narrativa abaixo:

Família 1 EI: Eu acho cedo, achei cedo para ser obrigatório, eu acho cedo 4 aninhos, porque eu acho que vai chegar um tempo que eles vão ficar cheios da escola, sei lá, eu acho que 4 anos é muito cedo, 4 anos eles estão na idade de brincar, de correr, aí eu acho cedo para a obrigação de vir. 6 anos eu até concordo, 5, 6 anos mas 4 anos, eu acho muito cedo, muito novinhos. (Entrevista realizada com a mãe da família 1 da pré-escola, em 17 de dezembro de 2012).

A questão levantada aqui traz que, diante da obrigatoriedade, a pré-escola terá uma relação intrínseca com a escolarização. A problemática não está em querer ou não que as crianças frequentem a Educação Infantil, sendo que há quase uma universalização de vagas no país e procura pelas famílias por esse atendimento, mas está em a referida etapa passar a fazer parte do ensino obrigatório, o que traz a ideia de uma escolarização das crianças a partir dos 4 anos.

Como coloca Almeida, Neves e Gondra (2012), por meio de alguns estudos sobre a obrigatoriedade, pode-se perceber que há bastante tempo este tema se encontra presente nos debates sobre educação, em virtude da exigência da escolarização por parte do poder público e da imposição da educação obrigatória às famílias e crianças.

A questão do direito à educação e seu caráter compulsório foram engendrados em meio aos novos processos de regulação social, como a medicalização e a judicialização da vida escolar, imprimindo novos desafios

ao direito educacional, no qual a escola foi representada (e ainda representa) um espaço de formação física, moral e intelectual e, ao mesmo tempo, uma instituição marcada pelo caráter de prevenção social. (ALMEIDA; NEVES; GONDRA, 2012, p. 128).

Segundo Paul Singer (1996), as políticas voltadas ao direito à educação podem ser baseadas em duas posições. Uma delas, chamada de civil democrática, une o direito com a obrigatoriedade, sendo esta uma forma de afirmação da educação como dever do Estado. A outra, nomeada produtivista, fundamenta-se na perspectiva de oferta e demanda, deixando o dever e a obrigatoriedade para segundo plano, portanto, ligada à universalização e à livre preferência ao invés da imposição legal.

Porém, a posição civil democrática é a mais legitimada quando se fala de direito à educação. A obrigatoriedade está, intimamente, ligada a este direito social, ao contrário de outros, apresentando-se como um direito e uma obrigação. Outros direitos sociais, como habitação, saúde, só são atendidos quando o cidadão os solicita, como também podem ser utilizados ou não. A educação, ao contrário, é obrigatória, não existe a possibilidade de a família ou a criança dispensá-la, caso ela não seja sua preferência, até mesmo porque a criança não é considerada na sociedade como capaz de negociar suas preferências.

Frente à impossibilidade de participação das crianças para decidir sobre suas vidas, as concepções de criança e de transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, presente nas narrativas analisadas nesse capítulo, a obrigatoriedade de frequência é pensada pela maioria dos atores do processo educativo. Sendo assim, a maioria dos participantes da pesquisa discute a respeito da possibilidade de todas as crianças frequentarem a pré-escola, a fim de estarem mais preparadas para a próxima etapa de sua escolarização:

Professora 1 pré I: Acho bom, acho bom, porque às vezes as crianças, como eu te disse, são mais imaturas e os pais que não precisam deixam para botar só no pré II e aí eles custam muito mais para se desenvolver... do que a criança que entra antes... (Entrevista realizada com a Professora 1 do pré I, em 11 de novembro de 2012).

Nesta narrativa, é retomada a ideia de preparação para uma etapa de escolarização futura e, perante a obrigatoriedade de frequência para todas as crianças, será possível que este objetivo, em virtude da “imaturidade” das crianças, ocorra para a maioria delas. Também fica evidente que o município efetiva certa lei da obrigatoriedade, pois as crianças precisam frequentar o pré II para poderem-se matricular no 1º ano do Ensino Fundamental ao

completarem seis anos de idade até trinta e um de julho do ano letivo (CME, Parecer n. 2/2008).

A obrigatoriedade a partir dos 4 anos é o inédito neste município, pois as crianças são obrigadas a frequentarem a escola a partir dos 5 anos. De acordo com a enunciação da Professora acima, a obrigatoriedade é positiva na medida em que as crianças começam a se desenvolver mais cedo. Outra ideia presente, agora, na narrativa abaixo, é a de comparar a frequência das crianças na escola em países desenvolvidos, porém, na maioria destes países, a obrigatoriedade de frequência em idade considerada pré-escolar começa aos 5 anos de idade.

Cabe acrescentar que a maioria dos países considerados com bom desenvolvimento não se utilizou da obrigatoriedade, mas sim da universalização das vagas, possibilitando às crianças acesso desde bem pequenas à educação (ROSEMBERG, 2009).

Coordenadora EMEF: Eu pensava sempre, sempre pensei assim ó tem países desenvolvidos que as crianças estão na escola desde cedo, que estão trabalhando, claro não digo rigorosamente, mas até porque a criança já tem uma noção o que é escola, o que é educação. Então se é importante, países de primeiro mundo, se foram desenvolvidos [...]. E eu penso assim que é importante sim, é importante porque a criança já vai se ambientando, o que é uma educação, o que é uma escola... e eu acho que ele vai crescer melhor, bem melhor. (Entrevista realizada com a Coordenadora da EMEF, em 08 de dezembro de 2012).

Outro aspecto relevante na narrativa é a relação da escola como trabalho e a necessidade de que a criança inicie o quanto antes sua escolarização. Sendo a escola um lugar próprio para a criança, definido a partir da Modernidade, é preciso que se inicie, através de ações e comportamentos, o processo de se estabelecer o ofício da criança (SARMENTO, 2000, 2011), que é o de ser aluno. Sarmiento (2011) afirma que, na verdade, é do aluno, mais do que a criança, que a escola se ocupa:

[...] a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (p. 588).

Dessa forma, por meio dos significados presentes nas narrativas, depreende-se que a criança poderá iniciar a sua escolarização mais cedo, a partir dos 4 anos de idade, o que poderá ser positivo para o seu sucesso na próxima etapa escolar. Para que a criança se torne aluno, é preciso operar ações pedagógicas que correspondam à escolarização, que iniciem efetivamente a preparação das crianças, como revela a preocupação da Professora abaixo:

Professora substituta do pré: Eu acho que no pedagógico tem que ter uma reestruturação também no programa, porque se vai ter obrigatoriedade, quer dizer que vai acelerando, a aceleração vai continuar, então se vai acelerar essas criança têm que ser melhor preparada, para que não caia lá nos 4 anos e meio, se ela está com 4 anos, ela vai cair no pré I e no ano seguinte é o pré II que prepara eles para ir para o letramento, para o Ensino Fundamental, isso quer dizer que vai acelerar o pré I, vai acelerar tudo, porque vai começa tudo mais cedo, em função da obrigatoriedade [...]. (Entrevista realizada com a Professora substituta do pré, em 07 de novembro de 2012).

Através dessa narrativa, percebe-se que as ações já efetuadas, conforme a análise das ações pedagógicas no capítulo anterior, de preparação e treino de habilidades para a aquisição da escrita, segundo a concepção da Professora, terão de ser reestruturadas e deverão começar mais cedo. Ela enxerga a obrigatoriedade de frequência aos 4 anos como uma maneira de acelerar o processo educativo.

No entanto, a ideia da obrigatoriedade de frequência não significa uma precipitação do processo de escolarização das crianças. Porém, essa ideia de preparação e escolarização parece possuir um forte vínculo com a pré-escola, devido ao seu posicionamento na transição com o Ensino Fundamental. Abramowicz (2003), ao sinalizar a situação da pré-escola, coloca que:

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

No contexto pesquisado, parece que a obrigatoriedade de frequência irá ratificar um processo de escolarização já existente, em que a identidade da pré-escola é percebida como preparação para o Ensino Fundamental e como treino de habilidades para a alfabetização.



Para tanto, a transição entre as duas etapas ocorre como forma de subordinação (MOSS, 2011) da pré-escola em relação ao Ensino Fundamental.

#### **6.4 Entrelaçando ideias**

Nas narrativas analisadas, percebi que as crianças são compreendidas como incapazes, incompetentes, imaturas – seres que ainda não “são”, seres vinculados à ideia de inocência e pureza, por isso, são objetos de paparicação, que necessitam ser cuidados e preparados para, um dia, virem a ser. São sujeitos de direitos, mas somente os de provisão e proteção, sendo que o de participação, por serem considerados seres em maturação, não se efetiva.

Apesar de serem vistos pelos adultos como passíveis de maior liberdade, esta não significa vivê-la em plenitude, pois se remete somente ao fato de as crianças ainda não viverem as obrigações do mundo adulto. A infância, então, é esta fase de espera, pois, nesta, as crianças precisam ser preparadas. Nesse processo de preparação, recebem como ofício serem alunas, já que a escola é o lugar de referência para uma socialização que as torne preparadas para o mundo adulto.

A entrada no mundo da escrita é a principal via para isso, a pré-escola teria como um dos seus principais objetivos suas ações pedagógicas estereis voltadas para a alfabetização. Isso contraria a ideia de Delgado e Barbosa (2012) sobre a maior contribuição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

[...] é desenvolver propostas que possibilitem às crianças o acesso a diferentes linguagens simbólicas criadas pela humanidade, que ampliem as experiências pessoais e cotidianas das crianças apresentando novos modos de ver, ler, compreender e registrar o mundo, e, ao fazer isso, de modo lúdico e significativo, realizem a inserção dos sujeitos no universo da cultura escrita. (p. 120).

Nas narrativas das crianças, a pré-escola parece já viver a forma, de acordo com a teoria de Lahire, Vincent e Thin, e a cultura escolar, conforme o conceito de Viñao Frago. Todavia, pelas narrativas dos professores, o Ensino Fundamental parece ter, durante o processo de transição, maior incidência de controle, principalmente pelo corpo da criança, que precisa ser mais escolar.

A idade é critério para a entrada no ensino escolar, assim, neste contexto, a partir da definição dos 5 anos e meio, é antecipada a inserção das crianças no Ensino Fundamental, o

que, para elas, significa ficarem grandes. O último ano da pré-escola e a transição para a outra etapa da educação também ocorrem mais cedo. A vida está sempre sendo apressada, o tempo serve para a aceleração e a precipitação, e a infância é o período que precisa ser vivido nesta intensidade “mais coisas em menos tempo”, pois há de ser produtiva para ser capaz no futuro.

Como sinaliza Barbosa (2009b): “A infância, portanto, não pode ser concebida como uma corrida para ver quem termina primeiro: as crianças precisam de tempo para vivê-la, para usufruí-la, para constituir-se como humano.” (p. 7). Mesmo percebendo que o Ensino Fundamental possui maior efetividade em sua forma escolar, parece que, ante as narrativas, não há grande distanciamento entre esta e a Educação Infantil.

Nessa perspectiva, entende-se que o Ensino Fundamental realiza a efetivação e aprofundamento da cultura escolar, porque sua forma já está presente na pré-escola. Com a entrada da pré-escola no ensino obrigatório, poder-se-á viver uma maior efetivação desta forma, da cultura escolar e das crianças-alunos, agora desde os 4 anos de idade.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os poemas que abrem os capítulos de análise deste trabalho fazem parte do livro “Mais respeito, eu sou criança!” do autor Pedro Bandeira (2009). Tais poemas se referem às crianças enquanto enunciadores de seus cotidianos, expondo suas formas de significação e ação no mundo. Além disso, falam sobre as crianças e resistências delas frente aos constrangimentos do universo dos adultos.

Esta pesquisa tentou buscar, por meio de narrativas, significados em relação à pré-escola. Sendo assim, para finalizar esse trabalho, pretendo tecer alguns entrelaçamentos entre os significados produzidos pelos participantes (supervisores pedagógicos, equipe diretiva das escolas, professores, crianças e suas famílias), o problema de pesquisa e as questões que nortearam a realização desse trabalho. Enfatizo que estes significados não podem ser considerados estáveis e absolutos, mas, nesse momento e a partir dos estudos e das interpretações realizados por mim, são aqueles construídos durante essa pesquisa.

Os significados presentes nas narrativas dos atores do processo educativo sobre a pré-escola no contexto pesquisado trazem uma concepção de pré-escola que se traduz em uma identidade. Essa identidade é formulada por diferentes discursos (históricos, políticos, econômicos, pedagógicos), e seus enunciadores também são diversos (comunidade e família, profissionais da educação, crianças, quem legisla e quem executa, etc.). Dentre tantos significados, percebi o predomínio de uma identidade preparatória.

Parece haver o entendimento literal de que, na pré-escola, apesar de seu nome somente identificá-la como etapa anterior à escola, o que ocorre é a legitimação de uma pré-escolarização, ou seja, ações pedagógicas que possuem sua ênfase em situações de preparação para a aprendizagem de leitura e escrita, como também de matemática e conhecimentos escolares pertencentes ao currículo do Ensino Fundamental. As referidas propostas são baseadas em atividades estéreis, sem significado para as crianças e relacionadas a um treino visomotor, não com a intenção de ampliar as relações sociais, culturais e cognitivas. Estes conhecimentos, principalmente o da linguagem escrita, aparecem como o grande foco da escolarização, apostando nesta preparação para que ocorra o sucesso escolar das crianças nas etapas seguintes.

Essas ações pedagógicas, bem como os espaços pequenos organizados com mesas e cadeiras, com poucos brinquedos, sem espaços externos, tempo fragmentado, dividido pelas

atividades pedagógicas e ações de cuidado, sem permanência ou mesmo reduzido para a brincadeira, evidenciam uma espécie de aceleração para que as crianças compreendam o quanto antes todos os fazeres que o “ofício de alunos” as impõem. Nesse sentido, essas práticas parecem aproximar-se de um processo de preparação para a escola de Ensino Fundamental, revelando um modo escolar de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Não há uma proposta em si, mas parece que a pré-escola possui como tarefa a adaptação à futura escola, o que diminui as possibilidades de desenvolver aspectos que, na escola, diante do modelo vigente de Ensino Fundamental, não serão oportunizados, como teatro, cinema, música, dança, além de outros conhecimentos que não são considerados legítimos socialmente.

A transição é compreendida como algo que não necessita ser pensado e organizado pelos adultos, pois as crianças a realizam considerando que a mudança de escola e as novas regras significam que elas estão tornando-se maiores. Para as professoras, isso também é necessário, pois o controle do corpo precisa ser mais eficaz no Ensino Fundamental, considerando que a pré-escola poderia realizá-lo ainda mais para que auxilie na inserção da criança na nova etapa.

Sobre a obrigatoriedade de frequência, a maioria dos significados narrados pelos participantes da pesquisa se volta para a justificativa de que, com isso, todas as crianças terão a oportunidade de começar mais cedo o seu processo de escolarização. De acordo com as narrativas, isso garantiria mais possibilidades de sucesso às crianças em suas futuras etapas escolares. Além disso, a transição de uma etapa para outra – da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental – é compreendida de forma que a primeira se encontra em uma relação de subordinação com a segunda (MOSS, 2011).

A pré-escola é significada, neste contexto, como um ambiente preparatório para que a criança tenha melhor desempenho na etapa seguinte, para tanto, são proporcionadas atividades baseadas no treino e na repetição, vazias de significados. Essa concepção pode ocorrer devido ao não entendimento das leis, bem como à forma de implantação destas e das diretrizes curriculares que norteiam nacionalmente tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental.

Para as crianças, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são similares em seus espaços e nas ações que lhe são oportunizadas nas duas escolas. Apesar de as crianças da pré-escola estabelecerem a relação direta de que ir para escola de Ensino Fundamental significa

ficar grande e, conseqüentemente, remete à expectativa de ausência da brincadeira, como uma oposição entre o lazer e o trabalho que o mundo adulto parece representar, as crianças que já realizaram a transição para o 1º ano enfatizam que há mais espaço e tempo para a brincadeira do que tinham na escola de Educação Infantil. Isto retrata que as ações pedagógicas realizadas na pré-escola são estritamente voltadas ao controle do corpo e ao treino de habilidades para a escrita.

Outro ponto percebido é o fato de se desconsiderar a idade e as especificidades das crianças que frequentam a pré-escola. Diante dos recentes ordenamentos legais, como a ampliação do ensino obrigatório para 9 anos, parece ter ocorrido somente uma transposição das concepções e ações da pré-escola, sem haver redefinições – o que se pensava e fazia com as crianças aos 6 anos se faz hoje com as de 5 anos. Assim, os receios enunciados pela área da Educação Infantil, como a criança ser cada vez mais capturada pelo “ofício de ser aluno” na Educação Infantil e a transição de forma subordinada da pré-escola para a escola de Ensino Fundamental (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), são presentes.

Considero que essa identidade preparatória, tanto de comportamentos esperados das crianças para etapas posteriores da vida como para a alfabetização/escolarização, torna-se aqui a forma mais preponderante nas narrativas de compreender a pré-escola, devido aos significados existentes nas narrativas sobre aprendizagem e socialização, que levam a uma concepção de infância e criança, principalmente, pelo conceito de imaturidade. Neste contexto, as crianças são compreendidas como projetos de futuro ou como se estivessem em preparação para a escola e vida. Sendo assim, as crianças não são compreendidas como competentes, atores sociais, produtoras de cultura.

Além disso, esse conceito também faz pensar sobre a possibilidade de relação com a inquietação dos adultos perante a alteridade das crianças nas suas formas de viver e compreender o mundo. Ao perpassar por essa ideia, parece haver somente uma forma aceitável de se relacionar com o mundo, que é a forma adulta, e que esta irá atribuir às crianças a sua maturidade.

Também é necessário se pensar sobre o quanto essa concepção das crianças como imaturas possui relação direta com os recentes ordenamentos legais, já que estes introduziram as crianças aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental, logo, a frequência obrigatória passa a ser mais cedo. Esta mudança reflete na cultura escolar, e, por isso, o ofício de ser aluno

precisa ser o quanto antes apreendido, pois parece não haver lugar para a “criança” e as culturas infantis nas instituições educativas.

Portanto, com a concepção de criança e obrigatoriedade presente na maioria das narrativas dos atores do processo educativo, diante da entrada da pré-escola no sistema obrigatório, a tendência é que esta seja considerada, ainda mais, como escola alicerçada no ideário moderno dos séculos XVIII e XIX, reproduzido até os dias de hoje. Nesse sentido, é possível pensar que a lei da obrigatoriedade poderá aprofundar o aspecto identitário de preparação para o Ensino Fundamental em detrimento dos demais, negligenciando características essenciais, como a brincadeira e a vida coletiva.

Não posso deixar de considerar o fato de que, nesse cenário, parece existir, apesar de haver cursos de formação, uma dificuldade em compreender e construir uma política para a Educação Infantil, especialmente pela rede municipal. Os professores e o executivo do município parecem não saber acessar a novos conhecimentos sobre a Educação Infantil. Ademais, este último parece também não considerar fundamental para a qualificação da rede a formação continuada com temáticas que, efetivamente, contribuam para a ação pedagógica nas instituições.

Assim, diante dos achados dessa investigação, proponho outra identidade, que contraria a identidade preparatória e de subordinação ao Ensino Fundamental que o contexto pesquisado trouxe. Esta poderá ser engendrada a partir de duas possibilidades, as quais poderão ser articuladas e aprofundadas. Uma delas diz respeito a reafirmar a Educação Infantil como um espaço de vida coletiva:

[...] de múltiplas relações (físicas, sociais e culturais), algo distinto nas funções e ações e na organização institucional daquelas travadas no âmbito familiar e na escola elementar obrigatória, ainda que a elas articuladas no conjunto social que afeta as crianças. (ROCHA, 2011, p. 370).

Outros autores também a defendem dessa forma, como Barbosa (2009) e Faria (2005), ressaltando essa identidade que a creche possui com mais clareza. Conforme salienta Faria (2005):

A creche é o lugar onde um profissional vai trazer para elas os ambientes de vida num contexto educativo. Não vai dar aula, mas desorganizar o tempo e o espaço do mundo adulto, organizando-os para que as crianças sejam

crianças. Crescer sem deixar de ser criança, construir as dimensões humanas. Nestes aspectos, a pré-escola é a mesma coisa. (FARIA, 2005a, p. 128).

Então será possível lutar pela afirmação dessa identidade para a pré-escola. Há outra possibilidade complementar à citada acima de subversão da ordem, que é a de compreender a escola a aproximando do sentido etimológico da palavra escola, que deriva do grego σχολή (scholē) e, originalmente, significa "lazer". Huizinga (2000) explica que a "escola", originalmente, tinha sentido de "ócio" e foi adquirindo sentido oposto (como trabalho e preparação sistemática) à medida que a civilização foi restringindo a liberdade que os mais novos tinham em relação ao tempo. Bourdieu (1980a apud VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) explicita que:

A escola lugar da Skhole, do lazer, é o espaço em que certas práticas dotadas de funções sociais e integradas ao calendário coletivo são convertidas em exercícios corporais, atividades cuja finalidade se encontra em si mesmas, espécie de arte pela arte corporal, submetidas a regras específicas cada vez mais irredutíveis a qualquer necessidade funcional e inseridas num calendário específico. (p. 41).

Torna-se possível pensar que a pré-escola pode ser esta escola no sentido original, em que, realmente, as interações e a brincadeira (DCNEI) sejam seus eixos norteadores, que seja um lugar de liberdade para participar e para viver o tempo e o espaço, permeados pelas relações que as crianças estabelecem com o mundo e com os seus pares, lugar de produção das culturas infantis, das diversas formas e linguagens para ler e inventar o mundo.

Sobre a transição como uma continuidade, é possível que esta seja entendida como um entrelaçamento do percurso escolar, não como subordinação de uma etapa em detrimento de outra. A pré-escola poderia ser compreendida como aprofundamento das descobertas realizadas sobre o mundo pelas crianças em seus três primeiros anos de vida. Nos próximos dois anos, as ações pedagógicas poderiam estar mais voltadas para a pesquisa, organização e sistematização dos conhecimentos em profundidade, não tendo suas ações e seus princípios pedagógicos voltados para a preparação para o Ensino Fundamental, em forma de treino e situações sem significado.

Por este viés, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental realizariam um "encontro pedagógico" (MOSS, 2011), tendo em comum um projeto de formação humana, em que as crianças, compreendidas como produtoras de conhecimentos, fossem o princípio fundamental

dos currículos ou das propostas pedagógicas das duas etapas. Nessa perspectiva, é urgente que se descortine identidades para a pré-escola, que compreenda a criança como competente, ator social, que garanta sua participação e que conceba a ação educativa como um encontro entre adultos e crianças, sendo esta relação um compartilhar de experiências.

A pré-escola pode ter múltiplas identidades – composições identitárias que levam a distintos modos de cumprir suas funções. Reporto-me a uma identidade afirmada pelos participantes desta pesquisa, como preparatória, o que significa ser preparatória para a alfabetização e as etapas posteriores da vida, o que, diante da obrigatoriedade de frequência, tende a ser aprofundada. Porém, dentre esta, as famílias, apesar de também reconhecerem essa identidade relativa à preparação, ainda ressaltaram outra possibilidade: a pré-escola como lugar de encontro, sendo o principal ponto de divergência com os outros participantes da pesquisa. Assim, é notório perceber que há discursos diferentes, mesmo que de forma menos aparente, nas narrativas, revelando uma possibilidade de existência de outras identidades.

A partir desse estudo, pude conhecer uma pré-escola em um contexto específico e, através dela, refletir e pensar sobre outras possibilidades. Certamente, outros contextos e momentos históricos, irão tecer o que compreendemos sobre a pré-escola e, assim, poderão produzir diferentes pré-escolas que possibilitem a construção de novas identidades.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-Posições**, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.
- ALANEN, Leena. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, 2001. p. 69-92.
- \_\_\_\_\_. Generational Order. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William C.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. p. 159-174.
- ALDERSON, Priscilla. **Direitos e Ritos Institucionais: um Século de Infância**. Baseado na Lição Professoral Inaugural, Tradução e revisão científica de Natália Fernandes Soares. Apresentada no Instituto de Educação, Universidade de Londres, em 4 jun. 2003. mimeo.
- ALMEIDA, Cíntia Borges de; NEVES, Dimas Santana Souza; GONDRA, José Gonçalves. Ensino Obrigatório: "é prudente esperar-se fazer o ritmo preciso remédio". **Hist. Educ.** [online], v. 16, n. 38. p. 125-147, 2012.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos**. 2009. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_07.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_07.html)>. Acesso em: 21 jul. 2013.
- ANPED. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2013.
- ARANHA, M. L. A.. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARELARO, Lisete R. G. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely A. (Orgs.). **O mundo da escrita no Universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ARELARO, Lisete R. G.; JACOMINI, Márcia A.; KLEIN, Sylvie B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, 220, p. 35-51, jan./abr. 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** São Paulo: Moderna, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor & por força:** Rotinas na Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Por Amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Prefaciando uma obra... In: FARIA Ana Lucia G.; MELLO, Suely A. (Orgs.). **Territórios da infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009b. p. 5-10.

\_\_\_\_\_; HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_; DELGADO, Ana Cristina C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, Maria Carmen S.; DELGADO, Ana Cristina C. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p.114-148.

BÁRCENA, F.; MÈLICH, J. **La educación como acontecimiento ético:** Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da

República. 1990. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) >. Acesso em: 03 nov. 2013.

\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Crêterios de Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educaçãõ nacional. Legislaçãõ. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2011.

\_\_\_\_. Ministério da Educaçãõ. **Referencial Curricular Nacional para Educaçãõ Infantil**. Brasília: MEC, 1998a.

\_\_\_\_. Ministério da Educaçãõ. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educaçãõ infantil**. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_. Ministério da Educaçãõ. Conselho Nacional de Educaçãõ. **Parecer CNE/CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educaçãõ Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_. Ministério da Educaçãõ. Conselho Nacional de Educaçãõ. **Resoluçãõ CEB n. 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educaçãõ Infantil. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> >. Acesso em: 21 set. 2011.

\_\_\_\_. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Legislaçãõ. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2011.

\_\_\_\_. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redaçãõ dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educaçãõ nacional, dispondo sobre a duraçãõ de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Legislaçãõ. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2011.

\_\_\_\_. Ministério da Educaçãõ. Secretaria de Educaçãõ Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educaçãõ infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_. Ministério da Educaçãõ. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educaçãõ infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redaçãõ aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituiçãõ Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias dentre elas a distribuiçãõ dos recursos e de responsabilidades

entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2013.

\_\_\_\_. **Lei n. 11.494, de 6 de fevereiro de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outra providências. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2011.

\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Andamento da PEC n. 277/2008.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/sileg/Prop\\_Detalhe.asp?id=403508](http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=403508)>. Acesso em: 01 dez. 2011.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 04, de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Comissão Especial destinada a proferir parecer à proposta de emenda à constituição n.º 277-a, de 2008 [...]. **Notas taquigráficas de audiência pública da PEC 277 de 2008.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2009a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoes temporarias/especiais/53a-legislatura-encerradas/pec27708/controltramitacao-e-notas-taquigraficas/nt180209>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Comissão Especial destinada a proferir parecer à proposta de emenda à constituição n.º 277-a, de 2008 [...]. **Parecer do relator.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2009b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/636747.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2011.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009c.

\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e

ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009d.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2298&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=)>. Acesso em: 21 set. 2011.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de outubro de 2010.** Define as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília: CNE, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=14637&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14637&Itemid=)>. Acesso em: 25 nov. 2011.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7246&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7246&Itemid=)>. Acesso em: 21 out. 2013.

\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020).** Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n. 8.035/2010. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2011. Disponível em: < <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5826>>. Acesso em: 25 out. 2011.

\_\_\_\_. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. COEDI/DICEI/SEB. Nota Técnica n.207, de 1 de julho de 2013. Interessado: Secretaria da Educação Básica. Assunto: Educação Infantil e as alterações da LDB. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/einaroda/docs/Educacao\\_Infantil\\_alteracoes\\_LDB.pdf](http://www.ufrgs.br/einaroda/docs/Educacao_Infantil_alteracoes_LDB.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2013.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_. Reformismo, socialismo e igualdade. **Novos Estudos**, n. 19, p. 23, dez. 1987.

\_\_\_\_; BOVERO, M. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOMBASSARO, Maria Claudia. **A Roda na escola infantil**: aprendendo a roda aprendendo a conversar. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Maria M. (Coord.) **Relatório Final Educação Infantil no Brasil – Avaliação Qualitativa e Quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010a.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil como Direito. In: **INSUMOS PARA O DEBATE 2** - Emenda Constitucional n. 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010b. p. 8-14.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Traduzido por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 15-33, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.11-20, fev. 1992.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia H. Vieira (Coords.). **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

CAMPOS, Roselane Fátima. Democratização da educação infantil: As concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina S.; NEVES, Vanessa F. A. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

CASTRO, Lucia R. de. **Subjetividade e cidadania**: Um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

\_\_\_\_. Cidadania e participação Social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & Sociedade**, 20 (2), p. 181-191, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção Acadêmica na área da educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHAMBOREDON, J. ; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59. p. 32-56, nov. 1986.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORREA, Bianca C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSARO, W. **Sociology of Childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

\_\_\_\_. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-34, 2002.

\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago., 2005.

\_\_\_\_. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro** (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

\_\_\_\_. Peer Culture. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William C.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke (England): Palgrave Macmillan, 2011a. p. 301-315.

\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011b.

\_\_\_\_; MOLINARI, L. **I Compagni: understanding children’s transition from preschool to elementary school**. New York: Teachers College Press, 2005.

CUNHA, Susana R. V. As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual. **Zero a seis, Revista eletrônica UFSC**, n. 19, p. 26-42. jan./jul. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2009n19p26>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE ANGELO. Adilson. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA. Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 53-66

DIDONET, Vital. **Nota introdutória e preliminar sobre a PEC 74/05**. set. 2009a. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/13698423/87426087/name/Nota+introdu%C3%B3ria+e+preliminar+sobre+a+PEC+74-2005.doc>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/08**. OMEP, 2009b. Disponível em: <<http://www.omepms.org.br/web/site/index.php?chn=3&txt=1246394940>>. Acesso em: 30 out. 2010.

DORNELLES, Leni V. Na escola todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. S. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

DROUET, Ruth C. R. **Fundamentos da Educação Pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a Pré-escola? In: GARCIA. Regina L. (Org.). **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 21-36.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da obrigatoriedade: Mudanças e permanências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010.

FARIA, Ana Lúcia G. “**Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**”. 1994. Tese (Doutorado). São Paulo: Feusp, 1994.

\_\_\_\_\_. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.



\_\_\_\_. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. (Orgs.). **O mundo da escrita no Universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005a.

\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa na Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005b.

\_\_\_\_. Apresentação. In: SILVA, A.; CALDEIRON, A. C. et al. Gepedisc – culturas infantis. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágios e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Cinthia V. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!** : culturas infantis e cultura escolar - entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. "Vou fazer 6 anos! Queres vir à minha festa? A Construção sociocultural do aniversário: valores, práticas sociais privadas e públicas em diferentes contextos sociais" In: ACTAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL: **Os mundos sociais e culturais da Infância**, v. III. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 356-72.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina; VILARINHO, Maria Emília. Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. **Atas do IV Congresso Português de Sociologia: Passados recentes, futuros próximos**, 2002. Disponível em: <[http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de1cb668cb\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de1cb668cb_1.PDF)>. Acesso em: 5 dez. 2011.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Traduzido por Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GONDRA, José. A sementeira do porvir: higiene e infância no século 19. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 99-117, 2000.

\_\_\_\_. Disciplina, corpo e civilização. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 23, n. 45, p. 65-100, jan./jun.2009.

\_\_\_\_. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 195-214, abr. 2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 25 (1), p. 45-58, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teoria, métodos e técnicas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HADDAD, Lenira; HORN, Maria da Graça S. Mais do que um lugar para gastar energia. **Pátio**: Educação Infantil. n. 34, ano XI, p. 8-11, jan./mar. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAREVEN, Tâmara K. Novas imagens do envelhecimento e a construção social do curso de vida. **Cadernos Pagu**: Gênero em Gerações, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, Campinas, n. 13, p. 11-35, 1999.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de identificação e interpretação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allisson. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 29-54.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. **Revista de Educação**: projetos de trabalho, Porto Alegre: Projeto, v.3, n. 4, p. 2-7, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORTA, José Silvério Baia. Direito a educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

HOUAISS. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

IBSA. **Portaria Interministerial n. 1027 de 19/08/2008** – Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2008 e revoga a Portaria Interministerial n. 598, de 19/05/2008. Legislação. São Paulo: Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada, 2008. Anexo 1. Disponível em: <<http://www.ibsa.org.br/files/legislacao/1237477386.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del professorado**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2012**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

INSUMOS para o debate 2. **Emenda Constitucional n. 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Rev. Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 1, p. 185-216, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. O brincar e a Linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely A. (Orgs.). **O mundo da escrita no Universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-74.

KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Trabalho apresentado no GT de Educação Infantil 0 a 6 anos, 2004b. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_; CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda R. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KROEHN, M. Ricardo Paes de Barros quer revolucionar a educação no Brasil. **Revista Exame**, ed. 1015, maio 2012. Disponível em: < <http://exame.abril.com.br/>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

KULHMANN JR, Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**, Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 469-496.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000b.

\_\_\_\_\_. A circulação das ideias sobre a educação das crianças, Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos C.; KULHMANN JR, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Peres de. **Imagens do outro**. Traduzido por Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23.

LOPES, Amélia; PEREIRA, Fátima. Ser criança e ser aluno: concepções das professoras do 1º ciclo do Ensino Básico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 37-62, abr. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATEI, Ana Paula; FILIPPI, Eduardo E. **O Bioma Pampa e o desenvolvimento Regional no RS**. Trabalho apresentado no 6º Encontro de Economia Gaúcha, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/6/mesa8/O\\_Bioma\\_Pampa\\_e\\_o\\_Developime nto\\_Regional\\_no\\_RS.pdf](http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/6/mesa8/O_Bioma_Pampa_e_o_Developime nto_Regional_no_RS.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2013.

Mello, Darlize Teixeira de. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?)**: mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre.

MELLO, Suely A. Letramento e alfabetização na Educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 75-87.

MOLLO-BOUVIER, Suzane. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005. p. 391-403.

MOREIRA, Antonio F. B. Proposta Pedagógica. In: BRASIL, MEC, SED. **Salto para o futuro - Currículo questões contemporâneas**. Boletim 22, out. 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório? Traduzido por Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abr. 2011.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Traduzido por Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FaE/Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas.

NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da Educação Básica. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica; Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PARENTE, Cristina. Infância e Educação: investigações e Práticas. **Revista do GEDEI (Grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de Infância)**, n. 7, p. 22-46, Porto, nov. 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

ONU. **Convenção dos Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 de novembro de 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)>. Acesso em: 15 out. 2009.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e Encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-200.

PATTO, Maria Helena Souza. **Privação Cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As crianças contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 9-30.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004. p. 405-17.

QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a new field of social research in: Chisholm L. et. al. **Growing up in Europe**. Contemporary Horizons in Childhood and youth studies. (7-19). New York. Walter Gruyter. Traduzido por Helena Antunes, 1999. mimeo.

\_\_\_\_\_. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William C.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke (England): Palgrave Macmillan, 2011a. p. 21-33.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011b.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças**: contribuição filosófica para uma história da infância. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

RIZZINI, Irene. **O século Perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Amais, 1997.

ROCHA, Eloísa A.C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. 1999. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa A. C. Educação e Infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 367-384.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 24-63, mar. 2002.

\_\_\_\_\_. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009, Caxambu/MG. **Trabalhos...** Caxambu: ANPED, 2009. mimeo.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Globalização**: fatalidade ou utopia. Porto: Afrontamento, 2001. p. 31-106.

SARMENTO, Manuel J. Os ofícios da criança. In: ACTAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL: Os mundos sociais e culturais da infância. **O ofício da criança**, v. II. Braga: Universidade do Minho, 12-22 jan. 2000. p. 125-145.

\_\_\_\_. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina L.; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas FaE-UFPel, n. 21, p. 51-69, jul.-dez. 2003a.

\_\_\_\_. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

\_\_\_\_. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004a.

\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

\_\_\_\_. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. In: **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>>. Acesso em: 29 set. 2013.

\_\_\_\_; SOARES, Natália F.; TOMÁS, Catarina A. **Globalização, Educação e (Re) Institucionalização da Infância Contemporânea**. Artigo apresentado no 12th World Congress of Comparative Education Societies. Education and Social Justice. Havana, 25-29 out. 2004. Mimeo.

\_\_\_\_. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, p. 5-15, 1996.

SILVA, Aracy L.; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-29, mar. 2001.

\_\_\_\_\_. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 535-562, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. A indeterminação das fronteiras da idade. Dossiê: Infância, educação e escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid M.; KOHAN, Walter O. (Orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.15-24.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Natália F.; TOMÁS, Catarina. Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. **Revista Fórum Sociológico**, IEDS/UNL, n. 11/12, p. 349-361, 2004.

SOUZA, Gizele de. Educação da infância – estar junto sem ser igual conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 31, p. 17-31, 2008.

STEARNS, Peter N. A infância. Traduzido por Mirna Pinsky. **Coleção História Mundial**. São Paulo: Contexto, 2006.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos; cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura infantil: a construção da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 9-52.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TOMÁS, Catarina A. A transformação da infância e da Educação: algumas reflexões sócio-históricas. **Paidéia**, 11(20), p. 69-17, 2001.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-194.

UNESCO. **Relatório Regional de Monitoramento de EPT 2003: Educação para todos na América Latina: um objetivo ao nosso alcance**. Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe. Santiago: Trineo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para todos: 2006**. Relatório Conciso, versão em português, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: Brasília, 2007.



VANDENBROECK, Michel. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos: facetas y problemas de la historia de la educación. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 9-54, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEINBERG, M. O bom de educar desde cedo. **Revista Veja**, jun. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

## ANEXOS

### Anexo 1

Os trinta países que sancionaram obrigatoriedade da Educação Pré-primária

Região	Ano de adoção da Lei	Idade em que se inicia a obrigatoriedade da educação	Número de anos de Educação Pré-primária obrigatória
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estados Árabes</li> <li>- Sudão</li> </ul>	1992	4	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ásia Central</li> <li>- Cazaquistão</li> </ul>	1999	5	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ásia do Leste e Pacífico</li> <li>- Brunei / Darussalam</li> <li>- Coreia do Norte (RDP da Coreia)</li> <li>- Macao/China</li> </ul>	1979 - 1995	5 5 5	1 1 1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ásia do Sul e do Oeste</li> <li>- República Islâmica do Irã</li> <li>- Sirilanka</li> </ul>	2004 1997	5 5	1 -
<ul style="list-style-type: none"> <li>• América Latina e Caribe</li> <li>- Argentina</li> <li>- Colômbia</li> <li>- Costa Rica</li> <li>- República Dominicana</li> <li>- El Salvador</li> <li>- México</li> <li>- Panamá</li> <li>- Peru</li> <li>- Uruguai</li> <li>- Venezuela</li> </ul>	1993 1994 1997 1996 1990 2002 1995 2004 - 1999	5 5 4 ou 5 5 4 a 6 5* 4 3 5 4	1 1 1 ou 2 1 - 1 1 3 1 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• América do Norte e Europa do Oeste</li> <li>- Chipre</li> <li>- Dinamarca</li> <li>- Israel **</li> <li>- Luxemburgo</li> </ul>	2004 - 1949 1963	4/2/3 6 3 4	1 1 - 2

• Europa do Leste e Central			
- Bulgária	2002/2003	6	1
- Hungria	1993	5	1
- Letônia	2002	4	2
- Macedônia	2005	6	1
- Polônia	2004	6	1
- República da Moldávia	-	5	1
- Romênia	-	6	1
- Sérvia e Montenegro	2003	5 ½	1
- Eslovênia	2001	6	0

Fonte: UNESCO, 2006, p. 130.

\* O México instituiu a obrigatoriedade de modo escalonado.

\*\* Apesar da extravagância, Israel está incluído na tabela da UNESCO (2006) na região indicada. (UNESCO, 2006 apud ROSEMBERG, 2009, p. 13).

## Anexo 2

Países com taxa líquida de matrícula na Educação Pré-primária  $\geq 90\%$  – Término do ano escolar em 2004

Regiões/países	Taxa líquida	Grupo de idade
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Europa Central e do Leste</li> </ul>		
- Belário	92	3-5
- Estônia	92	3-6
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ásia do Leste e Pacífico</li> </ul>		
- Nova Zelândia	91	3-4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• América Latina e Caribe</li> </ul>		
- Anguilla	91	3-4
- Aruba	90	4-5
- Guiana	91	4-5
- Jamaica	91	3-5
- Antilha Holandesa	100	4-5
- Suriname	90	4-5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• América do Norte e Europa do Oeste</li> </ul>		
- Andorra	100	3-5
- Bélgica	91	3-6
- Dinamarca*	100	3-5
- França	91	3-3
- Islândia	98	3-5
- Itália	97	3-5
- Espanha		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• África Subsaariana</li> </ul>		
- Seicheles	90	4-5

Fonte: UNESCO, 2006, p. 247-252.

\* País que adota legislação sobre obrigatoriedade da Educação Pré-primária. (UNESCO, 2006 apud ROSEMBERG, 2009, p. 14).

**Anexo 3**  
**TABELA 3 – Anos de escolaridade obrigatória**

<b>País</b>	<b>Pré-escolar</b>	<b>Primária</b>	<b>Baixa Secundária</b>	<b>Alta Secundária</b>	<b>Total</b>
<b>Argentina</b>	1	6	3	-	<b>10</b>
<b>Bolívia</b>	-	6	2	-	<b>8</b>
<b>Brasil</b>	-	4	4	-	<b>8</b>
<b>Chile</b>	-	6	2	4	<b>12</b>
<b>Colômbia</b>	1	5	4	-	<b>10</b>
<b>Costa Rica</b>	1	6	3	1	<b>11</b>
<b>Cuba</b>	-	6	3	-	<b>9</b>
<b>Equador</b>	-	6	3	-	<b>9</b>
<b>El Salvador</b>	3	6	3	-	<b>12</b>
<b>Guatemala</b>	-	6	3	-	<b>9</b>
<b>Honduras</b>	-	6	-	-	<b>6</b>
<b>México</b>	-	6	3	-	<b>9</b>
<b>Nicarágua</b>	-	6	-	-	<b>6</b>
<b>Panamá</b>	2	6	3	-	<b>11</b>
<b>Paraguai</b>	-	6	3	-	<b>9</b>
<b>Peru</b>	1	6	3	2	<b>12</b>
<b>República Dominicana</b>	1	6	2	-	<b>9</b>
<b>Uruguai</b>	1	6	3	-	<b>10</b>
<b>Venezuela</b>	1	6	3	1	<b>11</b>

Fonte: Relatório da UNESCO (OREALC, 2004, p.19).

## Anexo 4

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### (Secretaria Municipal de Educação)

A pesquisa: A identidade da pré-escola: transição e obrigatoriedade tem por objetivo geral: investigar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, e como estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

Trata-se de uma Tese como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de outubro a dezembro de 2012.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos e aplicação de entrevistas. As pessoas – que participarão da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da Tese será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da Tese. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do

procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_, CI nº \_\_\_\_\_,  
CPF nº \_\_\_\_\_, domiciliado(a) à rua \_\_\_\_\_,  
nº \_\_\_\_\_, compl: \_\_\_\_\_, bairro: \_\_\_\_\_,  
município: \_\_\_\_\_, estado: \_\_\_\_\_,  
cargo ou função: \_\_\_\_\_, concordo  
que as escolas deste Sistema Municipal de Educação participem voluntariamente desta  
pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pela Secretaria Municipal de Educação

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

## Anexo 5

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### ( Instituição escolar)

A pesquisa: A identidade da pré-escola: transição e obrigatoriedade, tem por objetivo geral: investigar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, e como estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

Trata-se de uma Tese como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de outubro a dezembro de 2012.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos e aplicação de entrevistas. As pessoas – que participarão da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da Tese será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da Tese. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do



procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_, CI nº \_\_\_\_\_,  
CPF nº \_\_\_\_\_, domiciliado(a) à rua \_\_\_\_\_,  
nº \_\_\_\_\_, compl: \_\_\_\_\_, bairro: \_\_\_\_\_,  
município: \_\_\_\_\_, estado: \_\_\_\_\_,  
cargo ou função: \_\_\_\_\_, concordo  
que esta instituição do Sistema Municipal de Educação participe voluntariamente desta  
pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pela Instituição escolar

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

## Anexo 6

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Crianças)

A pesquisa: A identidade da pré-escola: transição e obrigatoriedade tem por objetivo geral: investigar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, e como estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

---

Assinatura da pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_ concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

Espaço para desenho ou assinatura

## Anexo 7

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais e/ou responsáveis pelas crianças)**

A pesquisa: A identidade da pré-escola: transição e obrigatoriedade, tem por objetivo geral: investigar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, e como estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

Trata-se de uma Tese como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de outubro a dezembro de 2012.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos e aplicação de entrevistas. As pessoas – que participarão da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da Tese será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da Tese. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do

procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_, CI nº \_\_\_\_\_,  
CPF nº \_\_\_\_\_, domiciliado(a) à rua \_\_\_\_\_,  
nº \_\_\_\_\_, compl: \_\_\_\_\_, bairro: \_\_\_\_\_,  
município: \_\_\_\_\_, estado: \_\_\_\_\_, pai e  
ou responsável por: \_\_\_\_\_,  
concordo que ele (a) participe voluntariamente desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pai e/Responsável

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

## Anexo 8

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ( Representante das Famílias)

A pesquisa: A identidade da pré-escola: transição e obrigatoriedade, tem por objetivo geral: investigar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, e como estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

Trata-se de uma Tese como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de outubro a dezembro de 2012.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos e aplicação de entrevistas. As pessoas – que participarão da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da Tese será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da Tese. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do

procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_, CI nº \_\_\_\_\_,  
CPF nº \_\_\_\_\_, domiciliado(a) à rua \_\_\_\_\_,  
nº \_\_\_\_\_, compl: \_\_\_\_\_, bairro: \_\_\_\_\_,  
município: \_\_\_\_\_, estado: \_\_\_\_\_,  
concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

## Anexo 9

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

( Professores, equipe diretiva e gestores)

A pesquisa: A identidade da pré-escola: transição e obrigatoriedade, tem por objetivo geral: investigar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, e como estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

Trata-se de uma Tese como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de outubro a dezembro de 2012.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos e aplicação de entrevistas. As pessoas – que participarão da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da Tese será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da Tese. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do

procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_, CI nº \_\_\_\_\_,  
CPF nº \_\_\_\_\_, domiciliado(a) à rua \_\_\_\_\_,  
nº \_\_\_\_\_, compl: \_\_\_\_\_, bairro: \_\_\_\_\_,  
município: \_\_\_\_\_, estado: \_\_\_\_\_,  
cargo ou função: \_\_\_\_\_, concordo  
em participar voluntariamente desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.