

O QUE PENSAM AS CRIANÇAS DE UMA PRÉ-ESCOLA SOBRE O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROJETO EM ANDAMENTO

Lorenzza Bucci, [55] (16) 3610-7751, lorenzza@aluno.ffclrp.usp.br, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo

Bianca Cristina Correa (orientadora), [55] (16) 3602-4454, bianca2cbr@yahoo.com.br, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo

Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil

Data prevista para conclusão: novembro de 2011

Agência financiadora: Bolsa Santander

Área temática: 5) Estudios comparados sobre actores y grupos

Resumo

No Brasil, até 2005, o ingresso obrigatório no ensino fundamental (EF) se dava aos sete anos de idade. Com a aprovação de novas leis em 2005 e 2006, essa idade passou a ser os seis anos e o EF passou a durar nove anos. Alguns estudos (WAJSKOP, 1987; OLIVEIRA, 2001; GALVÃO, 2004; KRAMER, 2006) realizados antes desta mudança constataram que a Educação Infantil (EI) tinha o caráter de antecipação do EF, uma vez que as crianças cumpriam atividades realizadas na antiga primeira série. A pesquisa realizada por Maria Malta Campos e Silvia Helena Viera Cruz (2006) ouviu crianças de quatro estados brasileiros, sobre o que pensam e o que querem das instituições de EI. Com base nesse estudo e com pontos metodológicos em comum, esta pesquisa se propõe a fazer um comparativo sobre a percepção das crianças que anteriormente ingressavam no EF aos sete anos de idade frente ao panorama atual de ingresso obrigatório aos seis anos. A coleta de dados será feita através de observações em campo, entrevista com professora, diretora, pais e, principalmente, conversas com as crianças do último ano da EI. Como demonstrado por pesquisadores da área, ouvir as crianças, sujeitos principais do processo educacional, faz-se necessário para compreendermos em que medida seus direitos estão sendo contemplados e o que precisa ser melhorado. Para

tanto, vimos desenvolvendo um estudo de caso de tipo etnográfico em uma pré-escola municipal no interior do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Educação Infantil – Ensino Fundamental de nove anos – olhar das crianças

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada por lutas e ganhos importantíssimos. A Educação Infantil (EI) é uma conquista importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças. O reconhecimento legal (Constituição Federal – CF/1988; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996/2006; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009) desta etapa educacional também compõe esta conquista.

Na lei maior deste país, CF/88, artigo 208, inciso IV, está afirmado que é dever do Estado garantir a EI para crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 1988/2009). Também no artigo 54 do ECA, encontra-se que a oferta de vagas na EI é obrigação do Estado e, ainda, o artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) afirma que:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Entretanto, há diversas concepções sobre a EI que, desde sua criação, geram inúmeros debates sobre sua finalidade. Alguns desses debates serão abordados, brevemente, no decorrer deste texto.

Há, desde o início da EI, a questão da responsabilidade, do cuidado e educação das crianças. Inicialmente, a creche e a pré-escola tinham um caráter assistencialista, para complementar os cuidados maternos que as mães, muitas vezes, não podiam dar aos filhos, já que essas mulheres precisavam trabalhar.

O atendimento dessas instituições não era bem visto, sendo considerado prejudicial ao desenvolvimento mental e afetivo das crianças, por serem privadas dos cuidados, em tempo integral, da mãe (OLIVEIRA; FERREIRA, 1986).

Ainda hoje se encontra essa concepção, de que o cuidado e a educação das crianças de zero a cinco anos são responsabilidade da família (mãe). Ana Beatriz Cerisara (2002) afirma que:

Na realidade prevalece, no senso comum, a idéia de que a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos é das **famílias ou dos pais** (em geral leia-se mães), cabendo ao Estado assumir responsabilidades apenas quando as **famílias** não conseguem arcar com elas sozinhas. (CERISARA, 2002, p.46) [grifos da autora]

Assim como Cerisara (2002), Rosimeire Cruz (2009) também se deparou com esta visão em uma pesquisa realizada em Fortaleza no período de 2004 a 2007. Cruz entrevistou crianças, professoras e as famílias sobre a rotina da pré-escola e constatou que:

Nove das doze crianças entrevistadas nunca frequentaram uma creche. As razões mais recorrentes apontadas por suas famílias são a crença de que essa instituição é um **direito exclusivo da mãe que trabalha** fora de casa e a desconfiança de que lá os seus filhos **não seriam “bem cuidados”**. (CRUZ, 2009, p.5) [grifos nossos]

Com a mudança no papel social da mulher, da criança e da concepção de infância, os objetivos e as finalidades da EI passaram, e ainda passam, por mudanças. A creche e a pré-escola, para as famílias de baixa renda, eram compreendidas como uma forma de ascensão social. Essas instituições tinham, além do caráter assistencialista, o caráter compensatório, pois visavam desenvolver habilidades e atitudes que minimizassem os riscos de reprovação no ensino fundamental.

Com essas duas concepções vigentes, outra questão começou a emergir na história da EI: a questão do “pedagógico”. A partir daí constitui-se a oposição entre assistência e educação, o que fez com que as práticas de cuidado presentes nas instituições fossem consideradas prejudiciais às crianças. Moysés Kuhlmann Junior (1999) afirma que: “A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra.” (KUHLMANN JR, 1999, p. 60)

Essa prática, de abandonar os cuidados com as crianças pequenas em nome do “pedagógico”, não considera que, além de necessidades educacionais, as crianças necessitam de cuidado, atenção e carinho. E ainda, essa prática vai de encontro com a legislação do país, pois no artigo 5º das Diretrizes, há a seguinte passagem: “A Educação Infantil, (...) é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos

educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças (...)” (BRASIL, 2009) [grifos nossos].

Na EI deve haver transmissão de conhecimentos e articulação com o EF, entretanto, o que acontece, desde então, é a antecipação do modelo educacional do EF (KUHLMANN, 1998),

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com a articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a **criança** fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. (Kuhlmann Jr., 1999, p. 64) [grifo do autor]

As creches e pré-escolas devem integrar cuidado e educação, considerando a criança como “ponto de partida”, como afirma Kuhlmann Jr. (2000), o desenvolvimento infantil e a cultura na qual a criança está inserida, além de ter um bom relacionamento com a família e oferecer espaço seguro e acolhedor.

Em pesquisas anteriores à implementação do EF de nove anos, já havia a prática de antecipação do EF nas salas de EI. Esta prática tem como concepção a educação adultocêntrica e tradicional, negando a criança como um ser competente, ativo, crítico e comunicativo (CRUZ, 2009).

A antecipação acontece em torno da disciplina e da alfabetização das crianças, e, embora não discutamos aqui a questão “alfabetizar ou não na educação infantil”, o que importa destacar é a forma como as crianças estão sendo submetidas a esses conhecimentos. Em sua monografia, Melina Cambi (2008) afirma que:

(...) ao adotar a alfabetização como um dos objetivos presentes no currículo, muitas vezes, o professor, por desconhecer meios mais adequados de se trabalhar, baseia-se em exercícios de cópia e memorização, que muito provavelmente continuarão a vigorar no ensino fundamental. (p.49)

Em um artigo de Silvia Helena Vieira Cruz (2009) que reúne diversos resultados de pesquisas que ouviram crianças, principalmente sobre a rotina escolar com ênfase nas brincadeiras e sobre a professora, ela afirma que, para as crianças,

a rotina é marcada pela repetição da mesma atividade da qual não gostam: a “tarefa” ou “dever”. Em todas as pesquisas aqui incluídas, as tarefas parecem ser percebidas como um instrumento de avaliação, no qual elas são confrontadas com o que conseguem ou não conseguem fazer, trazendo satisfação ou (mais freqüentemente) frustração. (CRUZ, 2009, p.5)

Além das inúmeras atividades descontextualizadas, as crianças são submetidas a uma rígida disciplina. Em sua pesquisa, Izabel Galvão (2004) estudou a presença de conflitos em uma sala de 3º pré e constatou que a sala não possuía uma infra-estrutura

que permitisse “(...) o desenvolvimento simultâneo de atividades de caráter diferenciado, impondo uma uniformidade de comportamentos e postura que tem, no controle motor, exigência constante.” (GALVÃO, 2004, p.47). Na classe do 3º pré, as atividades privilegiavam a alfabetização, porém eram realizadas sob pretextos, como brincadeiras, jogos e tinham a presença de desenhos nas folhinhas de atividades. Com raras exceções, as atividades eram realizadas dentro da sala de aula, onde é exigido do aluno imobilidade e concentração, dessa exigência surge os conflitos, que nesse caso não são construtivos, uma vez que cabe à professora, constantemente, cobrar, coagir e controlar as crianças.

É importante ressaltar que essa antecipação acontece também por expectativas de pais, da escola e, principalmente, dos professores que acompanharão os alunos no ano seguinte. Ainda na pesquisa de Galvão (2004), em uma reunião com professoras da pré-escola e da primeira série, estas cobraram as primeiras que trabalhassem mais a atenção, o uso de cadernos, e que ensinassem a letra cursiva, para facilitar o trabalho na primeira série, entretanto, as professoras do 3º pré mostraram-se indignadas com a sugestão de preparo das crianças para a 1ª série e argumentaram que utilizavam a ‘metodologia lúdica’ e o trabalho de ‘construção da escrita’, sem se darem conta da contradição que viviam.

Gisela Wajskop (2009) pesquisou, em 1990, a presença da brincadeira em salas de pré-escola e, ao contar sobre a rotina, diz que durante as aulas as crianças tinham que se organizar diante do ritmo da professora, observou que em muitos momentos as crianças se ajudavam na leitura dos nomes e no reconhecimento de seus materiais, mas para a professora o que importava era a ordem e a disciplina dos alunos, uma vez que a aquisição da leitura seria uma atividade para outro momento. Nas atividades de exercícios gráficos e dirigidos, que a professora considerava prioritários, ela distribuía folhas, mimeografadas ou em branco, para que as crianças pudessem preencher com exercícios motores, colorindo, recortando ou colando, tudo isso com orientação da professora. O tempo destinado a essas atividades era longo e o modo como a professora falava com as crianças não permitia diálogos entre as partes.

A concepção de EI, nessa escola, era de uma educação compensatória, presente no Projeto Pedagógico da escola, justificando a prática da professora, para quem haveria uma dicotomia entre o brincar (gastar energias) e o trabalho (treino de determinadas

habilidades a serem utilizadas no futuro). A professora utilizava da brincadeira e do lúdico para seduzir as crianças e, dessa forma, melhor realizar as atividades de treino.

Segundo a fala da professora acompanhada por Wajskop (2009), os exercícios são os mesmos, o que muda são os desenhos ou a história, não havendo desafios cognitivos para as crianças, e o lúdico perde sua identidade.

Ainda hoje o que se observa são práticas de antecipação do EF na EI, o que revela, mais uma vez, que a educação vai de encontro com a legislação nacional, tanto pela ênfase na alfabetização (antecipação), quanto pela exigência de disciplina, negando-se a brincadeira. A proposta pedagógica, conforme orientação presente nas Diretrizes (BRASIL, 2009), deveria:

Art 8º (...) garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Em seu artigo 9º, afirma-se que as práticas pedagógicas:

(...) devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [entre outros]

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - 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; (...)

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; (...)

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; (...)
(BRASIL, 2009)

Todas as pesquisas reunidas em trabalho de Silvia Helena Vieira Cruz (2009) afirmaram que as crianças dão às brincadeiras, aos brinquedos e às oportunidades para brincar, um enorme valor. Entretanto, os professores de pré-escolas, principalmente, privam as crianças de brincadeiras e brinquedos em nome, mais uma vez, do “pedagógico”.

Apesar dessa tentativa, as crianças encontram oportunidades para brincar, como relata Cruz (2009)

As falas baixas e o olhar sempre atento à professora indicam que as crianças agem como se fizessem algo proibido, fruto da consciência de que a brincadeira não é permitida em sala. Elas percebem os

limites impostos e desenvolvem estratégias de forma a, apesar deles, minimamente realizarem o desejo de brincar. (p.9)

Para Ingrid Thais Catanante (2008), essas oportunidades de brincar acontecem em momentos que não são destinados à brincadeira e, em sua monografia, ela denomina esses momentos de “pontos de fuga”. Catanante relata a partir de suas observações que:

Depois de pouco tempo concentradas na atividade da televisão, as crianças começavam a brincar. Da mesma forma, na hora de dormir, os sapatos ao lado dos colchões viravam “aviões”, “carrinhos”, na hora das refeições, no banho, as crianças sempre estavam encontrando “pontos de fuga” que davam origem ao mundo da brincadeira e da imaginação. (CATANANTE, 2008, p.29)

Com relação ao ensino fundamental, uma das mais recentes mudanças na educação brasileira é o ingresso obrigatório de crianças com seis anos de idade nesse nível de ensino e a ampliação deste para nove anos (Lei 11.114/2005 e Lei 11.274/2006).

Para Santos e Viera (2006), uma das razões que levaram à ampliação do EF foi financeira, sobre a qual afirmam: “o investimento na criança de seis anos foi mais compatível com os recursos disponíveis do que estender a obrigatoriedade para o final do ensino fundamental, com a inclusão de estudantes que estão ou deveriam estar no primeiro ano do ensino médio.” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.779) Catarina Moro (2009), com base nos trabalhos de Correa (2007), Gorni (2007), Sarturi (2007), afirma que:

é comum no Brasil que as leis sejam antes instituídas para depois pensar-se em como viabilizá-las (...). Nesse caso as leis e regulamentações entram em conflito entre si e com a prática social já instituída, que era a de matricular a criança de 6 anos na 1ª série do regime de 8 anos. (s/n).

Outra razão apontada é a política, uma vez que a inclusão da criança de seis anos na educação obrigatória surtiria um efeito positivo na população, sobretudo nas famílias mais pobres:

(a) tendo mais um ano, a escola dispõe de um prazo maior para socializar a criança e promover sua inserção num universo cultural novo, criando mais oportunidades de aprendizado; (b) uma parcela maior da população escolar pode se beneficiar das políticas públicas voltadas para a melhoria de ensino fundamental, sendo que municípios e estados, sobretudo os mais pobres, dispõem apenas das linhas de financiamento para este nível de ensino; (c) a entrada mais precoce na escola tem repercussões positivas na continuidade da escolarização; (d) criam-se melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira; (e) evita-se que os esforços pela alfabetização, ‘que se acentuam a partir de seis (às vezes cinco) anos de idade, se dispersem entre a educação infantil e a fundamental’ (Batista, 2006, p. 2).’ (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.780)

Esta razão vai ao encontro dos objetivos da ampliação, apontados no documento “Ensino Fundamental de nove anos: Passo-a-passo do Processo de Implantação” (BRASIL, 2009), nele encontra-se o seguinte:

- a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009)

Pode-se dizer que a ampliação do ensino fundamental tem como objetivo subjacente a educação compensatória, ao considerar que entrando mais cedo no ensino obrigatório a criança terá mais chances de permanecer na escola. Bianca Cristina Correa (2010) critica essa nova organização afirmando que a política de ampliação do EF “(...) se limitando ao aumento de um ano de escolaridade para todas as crianças de seis anos sem alterar a lógica de funcionamento da escola que temos, promove apenas ‘mais do mesmo’.” (CORREA, 2010, p.2)

Algumas pesquisas sobre a implantação da nova organização do EF (SANTOS; VIEIRA, 2006; CAMBI, 2008; MORO, 2009; CORREA, 2010; NOGUEIRA; CATANANTE, 2011; KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011) apresentam dados que mostram as dificuldades na execução das mudanças e o quanto a mudança no EF se refletiu e ainda se reflete na organização da EI.

Para que a nova organização obtivesse sucesso, seria necessária uma reorganização das escolas, do currículo, das propostas pedagógicas, tempos, espaços e práticas, entre outros. Além disso, far-se-ia necessário um trabalho coletivo e discussões acerca desses temas, ações que visariam a um aumento na qualidade do trabalho oferecido. Para Nogueira e Catanante (2011),

Quando a reelaboração das novas prescrições e a definição de parâmetros para a atividade de trabalho ocorrem em instâncias institucionais, a maior participação ou o aval do coletivo profissional pode incrementar o diálogo com os fundamentos e concepções que sustentam o trabalho e a profissionalidade docente. (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011, p. 180)

A nova organização do EF foi apenas um “ajuste” da situação, uma forma de “solução” encontrada para a regularização das matrículas. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Correa (2010):

(...) somos levados a crer que, na prática, o que prevaleceu foi apenas o “ajuste” da matrícula aos seis anos, generalizando-a na rede com alterações que, em sua maioria, não foram suficientes para garantir ganhos de qualidade aos próprios alunos, como usuários do sistema, e aos professores, como trabalhadores mais diretamente envolvidos com a ação educativa. (CORREA, 2010, p.4)

Segundo esta autora, o que se observa é que essa medida não foi suficiente “para garantir ganhos de qualidade” no EF e nem na EI, o que é constatado nas diversas pesquisas aqui mencionadas. As práticas de antecipação do EF que antes aconteciam com as crianças de seis anos, atualmente são observadas em salas do último ano da EI, com crianças de cinco anos. Além disso, há a questão da cisão entre cuidado e educação, que ainda se faz presente na EI.

CONSULTA SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este item apresenta a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS; CRUZ, 2006), realizada em 2004, em quatro estados brasileiros – Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Alguns dos resultados apresentados no livro *Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito* (CAMPOS; CRUZ, 2006) serão objeto de comparação com as informações já colhidas, da pesquisa que gerou este texto. Por ora, será apresentada a Consulta, a metodologia utilizada e alguns dados que complementam as informações da consulta.

A pesquisa Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil (CAMPOS; CRUZ, 2006), foi realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Mieib.

A Campanha e o Mieib afirmavam desejar, com essa Consulta, contribuir para o avanço do conhecimento sobre EI, a partir das concepções de qualidade dos profissionais, das crianças, famílias e pessoas da comunidade, além disso, contribuir para a construção de um conceito de qualidade “mais humanista e abrangente”.

O tema mais amplo da Consulta diz respeito ao direito à educação das crianças de 0 a 6 anos (no ano da consulta, a EI atendia crianças desta faixa etária). No entanto, esse direito não é para todos, uma vez que, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, coletados na Pesquisa sobre Padrões de Vida e analisados por Kappel, Kramer e Carvalho (2001), “(...) mostram que, quanto menor a renda da população, menor o percentual de crianças matriculadas em creches e pré-escolas, o que revela uma sonicação desse direito justamente àquelas famílias e crianças mais necessitadas desse atendimento.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p.13).

Além desse quadro, os resultados apresentam uma relação de problemas, levantados a partir de pesquisas brasileiras sobre a EI. Os problemas apresentados e que se tornam desafios para o alcance da qualidade no atendimento das creches e pré-escolas são: falta de qualificação do pessoal, infra-estrutura material precária, dificuldades de comunicação com as famílias e falta de orientação pedagógica; além dos desafios das reformas educacionais, a criação do Fundef – Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais do Magistério – e a descentralização e municipalização das redes de ensino.

Discute-se a questão da qualidade da educação oferecida. As autoras afirmam que existem qualidades e que estas devem ser consideradas de acordo com o contexto da instituição e da sociedade na qual ela está inserida, porém, alertam que “(...) no caso brasileiro, é preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de educação infantil.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p.15). Dessa forma, é preciso considerar que a qualidade é um conceito social e historicamente construído, baseado em direitos e necessidades, é definido de acordo com o contexto e os critérios estão em constante tensão por diferentes perspectivas.

Como já mencionado, a Consulta aconteceu em quatro estados brasileiros, o motivo da escolha foi o de abranger “diferentes realidades geográficas, sociais e culturais”, por esse mesmo motivo, a amostra incluía uma variedade grande de instituições.

Para a coleta de dados foram “utilizados três tipos de instrumentos: ficha de identificação da instituição; fichas de identificação e questionários para os diversos segmentos de entrevistados; instrumentos específicos para entrevista coletiva com as crianças.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p.16) Os pesquisadores valeram-se de registros em cadernos de campo e transcrições das entrevistas. Para a organização e codificação dos dados, contaram com o apoio da Fundação Carlos Chagas: “Para a análise das respostas abertas, foi utilizado o programa de análise de textos Alceste (Image, 1998) e, para a tabulação de dados codificados, o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p.17)

Para ouvir as crianças, foi utilizada como estratégia a contação de “histórias para completar”, na qual os pesquisadores iniciam uma história para as crianças e elas devem dar continuidade. No caso dessa pesquisa, a história falava sobre uma cidade que não

tinha creche/pré-escola e que, quando foram construir, não sabiam o que precisava para a instituição ser “legal” e, então, faziam as perguntas às crianças.

Para Campos e Cruz (2006), “a história a ser completada mostrou-se uma estratégia bastante adequada para despertar o interesse das crianças pelos temas tratados e estimular a expressão de seu ponto de vista”. (p. 99). Elas afirmam, ainda, que a forma como foi aplicada a entrevista – em pequenos grupos – favoreceu as discussões e, além disso “(...) o fato de haver adultos interessados nas suas opiniões parece ter sido muito valorizado pelas crianças (...)” (*idem, ibidem*).

Pela fala das crianças é possível dizer que elas se mostraram atentas aos problemas que elas e suas famílias enfrentam e às condições concretas em que vivem.

Na Consulta participaram 53 instituições entre creches, pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares, dos quatro estados brasileiros. Participaram das entrevistas “professores(as), funcionários(as), diretores(as) e/ou coordenadores(as), mães e pais de alunos, mães e pais de crianças entre 0 e 6 anos de idade da comunidade que não estavam matriculadas na instituição, líderes comunitários e grupos de crianças.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p.27)

O CONTEXTO DA PESQUISA EM ANDAMENTO

O projeto de pesquisa que ora apresentamos sob o título *O que pensam as crianças de uma pré-escola sobre o ingresso no ensino fundamental*, justifica-se pela necessidade de se analisar a qualidade da EI oferecida às crianças entre zero e cinco anos de idade, conforme a mudança ocorrida na organização do ensino fundamental.

O objetivo principal é estudar como as crianças do último ano da pré-escola compreendem a transição para o ensino fundamental. Para isso, a visão das crianças sobre o ingresso no Ensino Fundamental e suas expectativas em relação ao 1º ano estão sendo analisadas, bem como as práticas educativas no último ano da Educação Infantil e quais as conexões dessas práticas com o 1º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa está sendo realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do interior de São Paulo. Para tal estudo, já foram feitas observações, que continuarão até o mês de junho. Essas observações aconteceram durante a primeira semana de aula, quando as crianças estavam em período de adaptação e, desde então, vimos realizando observações três vezes por semana.

Será realizada entrevista com professora, diretora, pais e, principalmente, conversas com as crianças da turma selecionada. Essas conversas com as crianças se justificam porque as crianças são os sujeitos centrais na EI e pelo direito que é conferido a elas de falar sobre assuntos que lhes afetam. Conforme alertado por Cruz (2009), esse direito está assegurado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 12: “as crianças têm o direito de exprimir livremente as suas opiniões sobre questões que as afetam e de ver essas opiniões tomadas em consideração”. (p.3)

Para a participação e realização dessas conversas com as crianças, foram apresentados aos pais, na primeira e na segunda reunião de pais, a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Depois de consultados, a proposta foi feita para as crianças, pois sendo sujeitos de direitos, elas deveriam escolher entre participar ou não das entrevistas.

Serão utilizados, nas conversas com as crianças, diferentes recursos: 1) Conversa livre sobre um tema comum e realização de desenhos, método utilizado por Cruz (1987) em sua dissertação de mestrado. Nesta pesquisa, as conversas acontecerão em pequenos grupos, e os desenhos também; será proposto um tema às crianças e a conversa será sobre ele. 2) Utilização de histórias para que as crianças deem continuidade, outro método utilizado por Cruz (1987) e por Campos e Cruz (2006). A história utilizada para este estudo terá como tema a EI e o ingresso no 1º ano do EF, fazendo com que as crianças levantem possíveis características da futura escola e possíveis atividades para este nível de ensino.

Foram realizadas, até o momento, rodas de conversas sobre as brincadeiras que as crianças gostam de realizar na escola. Para o estudo comparativo entre esta pesquisa e a Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil, serão utilizados apenas dados de observação registrados em cadernos de campo e análise do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), uma vez que o processo de coleta de dados está em andamento.

A EMEI em que estamos realizando a pesquisa empírica está localizada na zona sul da cidade e recebe alunos de diferentes e distantes bairros.

Na equipe escolar há três homens trabalhando, eles ocupam os cargos de: auxiliar de serviço, vigia e cozinheiro. Os demais cargos são ocupados por mulheres. Há três professoras readaptadas que auxiliam na organização da escola e há duas professoras de apoio, uma para cada período.

Em relação à escolaridade da equipe escolar, entre os funcionários, quatro não concluíram o ensino fundamental; três concluíram o ensino médio e dois não. A diretora possui ensino superior e a oficial administrativa não concluiu seu curso nesta modalidade. Há uma educadora de creche que possui curso Normal e não há essa informação de um funcionário.

Entre as docentes atuantes na escola – duas professoras foram afastadas e uma voltou à sua escola sede – algumas delas possuem duas formações. Em Pedagogia, há 11 pessoas formadas; no magistério (curso de nível médio), há sete professoras, e em Letras há três professoras.

Nas informações contidas no PPP do ano passado, entre os pais atendidos, 58% possuem o ensino médio, 36% ensino fundamental e somente 6% possuem ensino superior. Desses pais, 67% das mães trabalham fora de casa, parcela significativa. Em relação à religião, 75% das famílias dizem seguir a religião católica.

Entre os pais dos alunos da turma selecionada para a pesquisa, a maioria possui o ensino médio completo, uma quantidade significativa possui o ensino fundamental completo e uma parcela menor, mas também significativa, possui ensino superior.

A escola atende, atualmente, 347 crianças e a turma que temos acompanhado possui 22 crianças com idade entre cinco e seis anos, sendo que o período em que as crianças completarão seis anos inicia-se em abril. Entre os alunos que compõem essa turma, 16 freqüentaram creche, quatro crianças entraram na EMEI no ano de 2009, 12 em 2010 e seis em 2011, dentre as quais três nunca freqüentaram outra instituição de ensino.

COMPARANDO OS DADOS DA CONSULTA COM OS DADOS DA PESQUISA EM CURSO

É importante lembrar que os dados desta pesquisa ainda estão sendo colhidos, dessa forma, a fala das crianças não será apresentada neste trabalho. O que se utilizou para a comparação foram as observações feitas em campo e a análise de documentos.

Na Consulta (CAMPOS; CRUZ, 2006), os adultos entrevistados elegeram diferentes critérios de qualidade, de acordo com o segmento ao qual pertenciam.

Entre os profissionais que trabalhavam na escola, os pais e a comunidade, “o quesito que obteve maior concordância foi “Cuida bem da criança”. (CAMPOS; CRUZ, 2006, p.47) O segundo aspecto difere entre as equipes escolares e os pais e a comunidade; para os primeiros – equipes escolares – o segundo aspecto mais citado foi “As crianças

são bem tratadas, não importando as suas diferenças”, já para os pais e a comunidade, o segundo aspecto mais citado foi “Funciona em prédio limpo e bem cuidado”.

O terceiro aspecto levantado pelas equipes foi “As crianças sentem vontade de ir” e “Os itens que obtiveram porcentagens mais baixas (...) para os adultos da equipe foram ‘Alfabetiza as crianças’, ‘Prepara as crianças para o ensino fundamental’, e ‘Exige ordem e disciplina’.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p.48) As autoras fazem uma reflexão sobre esses três últimos aspectos. Para elas há uma ruptura entre o discurso e a prática, pois o que se tem observado em diversas pesquisas é que há uma maior preocupação com a alfabetização e com a disciplina das crianças em idade pré-escolar. Além disso, as pessoas consultadas que não trabalham nas instituições – pais e comunidade – mostraram, em suas respostas, que a alfabetização é muito importante nessas escolas.

Nas observações feitas nesta pesquisa, o que se tem mostrado é exatamente este descompasso entre o discurso e a prática. Na primeira reunião de pais acompanhada, a professora explicou, brevemente, aos pais sobre a nova organização do EF e acrescentou “dizendo que o período de alfabetização se estendeu até o 3º ano [do EF] e que da EI, algumas crianças sairão mais alfabetizadas, outras menos.” (Caderno de campo, 07/02/2011). A professora ainda falou sobre o trabalho que realizaria com as crianças e para isso, pediu ajuda aos pais, “pois trabalhará, com as crianças, postura, controle, limites e disciplina, principalmente.” (idem, ibidem)

Nas observações feitas durante os meses de fevereiro a abril, o que chama atenção é a quantidade de atividades em folhas fotocopiadas que as crianças têm de fazer. Estas atividades geralmente são de escrita do alfabeto e não apresentam nenhum desafio ou estímulo às crianças. Nessas folhas, o que aparece são desenhos (muitas vezes não são claros em relação ao que representa) e as crianças devem, em diferentes momentos, colocar a primeira letra do nome da figura, completar lacunas com as letras que faltam ou, ainda, fazer cópias da mesma letra.

Em relação à disciplina, foi observado que esta é exigida em todos os momentos da escola, desde a chegada, durante o deslocamento para o parque ou outros espaços, no momento de entrada no refeitório e durante as refeições. Quando alguma criança não “cumpre” a disciplina, a professora utiliza-se de alguns recursos, tais como colocar as crianças separadas do grupo para se “acalmarem” ou para “pensarem”. Essa reprovação acontece, principalmente, quando as crianças estão em momentos de brincadeiras fora da sala de aula.

Nos trechos extraídos do caderno de campo é possível perceber essa exigência de disciplina, os recursos usados pela professora e alguns “pontos de fuga” das crianças:

O G e o V pegaram alguns apontadores para brincarem, a professora falou: ‘Apontador é brinquedo? Vocês já terminaram a folhinha? Guardem isso e terminem a tarefa’. (Caderno de campo, 01/03/2011)

Enquanto desenhavam, as crianças brincavam com os lápis de cor, conversavam; o V fez o pote de lápis de chapéu. A professora o chamou e disse que ele faria o desenho perto dela, na mesa ao lado da mesa dela, para ele poder “se acalmar”. Após alguns minutos, o V voltou ao seu lugar, mas logo a professora chamou sua atenção: ‘É a última chance, vem sentar do meu lado. Se eu chamar de novo sua atenção, é daqui para a sala da diretora. Se veio aqui para bagunçar é melhor ficar em casa.’ (Caderno de Campo, 02/03/2011)

As crianças estavam conversando durante o almoço e uma das funcionárias falou: ‘Pára de conversar e come, aqui não é lugar de bate-papo’. (Caderno de campo, 02/03/2011)

Chegando no refeitório a professora substituta que estava com a turma organizou uma fila única e o funcionário da cozinha recebia as crianças e falava: ‘Cabeça para frente, mão para trás. Em silêncio.’ (Caderno de campo, 23/03/2011)

Além desses momentos, as crianças devem andar em fila sempre que vão de um lugar ao outro dentro da instituição e, quando entram no refeitório, além de estarem em fila, devem ficar com as mãos para trás e em silêncio; após o almoço há o “momento do silêncio”, durante o qual as crianças devem ficar em silêncio por alguns minutos enquanto uma professora readaptada conversa com elas por um microfone.

Em outra questão feita na Consulta, sobre a finalidade da pré-escola, foram levantados seis aspectos mais importantes: 1) apoio às mães que trabalham fora; 2) alimentação, educação e carinho; 3) educação, no sentido de desenvolvimento integral da criança e formação de cidadão; 4) desenvolvimento integral – cognitivo, físico e afetivo; 5) aprendizagem das crianças – com ênfase na preparação para o EF e; 6) EI como alicerce para o EF, como preparatória para a futura educação.

Outra questão também feita na Consulta, diz respeito à qualidade oferecida nessas instituições, e o que se observa nas respostas é que para ter uma maior qualidade seria necessário: “(...) formação integral, integração com a família e a comunidade, cuidado com as crianças, da atenção à saúde, (...) condições de infra-estrutura material e de qualificação de recursos humanos que atuam nas instituições.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p.48).

No PPP da escola em que estamos realizando a pesquisa consta a importância da formação continuada, mas não há uma argumentação com fundamentos teóricos sobre essa relevância:

A formação continuada da equipe escolar se faz necessária e importante. Neste ano os TRs [momentos de formação] serão realizados na EMEI e orientados pela SME [Secretaria Municipal de Educação] através da equipe de formação continuada. Nas reuniões pedagógicas, os diálogos são estabelecidos a partir da reflexão sobre a ação. Os TRs acontecerão sempre na primeira e na última segunda-feira de cada mês. (PPP, 2010-2013, p. 23)

A escola também acredita que o trabalho feito em conjunto com a família melhora as possibilidades de qualidade no atendimento oferecido. Há um projeto, na escola, de integração dos pais e da comunidade à instituição, a justificativa usada é a de que: “A interação escola – famílias, propicia o melhor conhecimento das crianças e, portanto, maior qualidade para o trabalho pedagógico.” (PPP, 2010-2013, p. 33). Entre os procedimentos adotados para tal interação, estão:

- Participação no projeto “Entre na roda”
- Atendimento aos pais, no dia a dia escolar.
- Trabalhar com textos, dinâmicas e palestras com profissionais especializados sempre que possível, nas reuniões de pais e mestres.
- Comemorações, festividades, eventos e promoções.
- Exposições e apresentações de trabalhos realizados. (PPP, 2010-2013, p.33)

O que foi observado sobre a participação dos pais é que o contato direto deles com a professora acontece durante as reuniões de pais, caso algum pai ou responsável não possa comparecer, a escola se dispõe a atendê-los em qualquer horário. A participação também acontece, ou deveria acontecer, pela Associação de Pais e Mestres e pelo Conselho de escola. Nestas instâncias, o que aparece como pauta é a destinação de verbas recebidas pela escola da Secretaria Municipal de Educação ou de outras fontes.

A Consulta agrupou as respostas das crianças de acordo com as perguntas feitas: Tipo1 – O que deve ter numa boa creche/pré-escola?; Tipo 2 – O que não deve ter numa boa creche/pré-escola?; Tipo 3 – Por que os adultos acham que as crianças devem ir para a creche/pré-escola na opinião das crianças? e; Tipo 4 – Por que as crianças acham que as crianças devem ir para a creche/pré-escola?

Em relação à pergunta do Tipo 1, as crianças das 4 regiões levantaram os seguintes pontos como mais importantes para ter em uma boa escola: brinquedos, brincadeira e alimentação (tanto a comida em si quanto em relação ao momento em que se alimentam).

Nas observações feitas em nossa pesquisa, o que se constata, até o momento, é que as crianças gostam muito dos momentos de brincadeira e de usar brinquedos. Na EMEI acompanhada há diversos espaços além das salas de aula – Casa de bonecas, Parque de

areia, Campo, Quadra, Recanto, Biblioteca e Sala de vídeo. Durante a semana, a sala acompanhada utiliza esses espaços, sendo que no início das observações o tempo de uso se limitava a 30 minutos e após uma reformulação da diretora, cada sala usa esses diferentes espaços durante 40 minutos.

Nesses espaços não há intervenção da professora e raras vezes ela propôs brincadeiras para as crianças, mesmo assim, sem participar delas. Apesar dessa observação, a professora nos afirmou, em uma conversa informal, que o brincar pelo brincar não promove aprendizagem: “eu acho que o brincar desenvolve, mas não o brincar por brincar, tem que ser o brincar intencional.” (Caderno de campo, 10/03/2011) Em um dos dias observados pudemos constatar esse descompasso entre seu discurso e sua prática de modo bem claro, tal como registrado em nosso caderno de campo:

A professora estava levando um jogo de argolas e um de boliche para a quadra. Quando chegamos lá, havia outra professora, então, a professora C arrumou os jogos e foi conversar com a outra professora. As crianças estavam jogando sem regras e sem saber o que fazer. Sentei atrás dos pinos do boliche, pedi para as crianças organizarem a fila (nem todas tinham jogado ainda) e expliquei que deveriam manter uma distância – eu já havia feito uma linha no chão – e que deveriam ficar atrás da linha, disse também que elas deveriam tentar derrubar os pinos com a bola. (Caderno de campo, 11/03/2011)

O que se constata é que para a professora esses momentos são, pela fala dela mesma, brincar por brincar, pois as inúmeras possibilidades de aprendizagem nesses momentos são desconsideradas. Para Elizabeth Tunes e Gabriela Tunes, a

(...) proposta pedagógica para a educação infantil deve contemplar três eixos de atuação da criança na instituição:

1. Aquele que diz respeito às oportunidades e aos incentivos para a participação da criança em atividades do adulto (...)
2. O que se refere às atividades tipicamente infantis das quais o adulto deve participar, porém, regidos pelas crianças (...)
3. Finalmente, o que se liga às atividades tipicamente infantis, sem a participação dos adultos (...). (TUNES e TUNES, 2001, p.87)

Na EMEI estudada, constatamos que estes eixos não são considerados, já que as crianças brincam sempre sem a participação dos adultos.

Em relação à alimentação, uma professora readaptada, que denominaremos T, elaborou um projeto intitulado “Alimentação saudável”. Em uma reunião de pais explicou que:

está anotando as preferências das crianças e anota também as que não comem, e pergunta o por quê. Ela mostrou as faixas que foram pintadas da entrada do refeitório até o local onde as crianças se servem e explicou que elas devem permanecer em fila dentro daqueles limites. Falou que as próprias crianças se servem com ajuda e colocam o tanto que elas querem e que os pais devem deixá-las se servirem em casa também. (Caderno de campo, 25/03/2011)

Em outra ocasião, durante a alimentação das crianças, todavia, a ação da professora T foi, além de incoerente, bastante desrespeitosa:

A G comeu toda comida que estava em seu prato e foi pegar mais. A professora T estava passando entre as mesas e, depois da G voltar e continuar comendo, viu o prato dela e falou: “Por que que pega tudo isso? Você acha que tá certo isso que você fez? Para onde vai toda essa comida? Para o lixo né? Dava para uma criança comer com esse tanto que você pegou.” A G parou de comer e jogou sua comida no lixo. (Caderno de campo, 30/03/2011)

Diante das duas situações percebemos mais um descompasso entre o discurso e ação, uma vez que a professora T estimulou os pais a permitirem que as próprias crianças se servissem em casa e, alguns dias depois, reprimiu duramente uma criança por pegar “muita” comida.

Na questão do Tipo 2, na Consulta, as crianças disseram que em uma boa escola não pode ter, entre outras coisas, indisciplina, principalmente por parte dos alunos, lixo/sujeira, violência e professora “chata”.

Como já citado mais acima, a disciplina é uma questão muito presente no dia-a-dia da instituição observada. A professora exige, cobra e pune os alunos diversas vezes por ações que julga “indisciplinadas”, entre essas ações estão os “pontos de fuga” que as crianças encontram durante as atividades de escrita, eventuais conflitos entre as crianças e quando elas saem da organização da fila.

As questões do Tipo 3 e 4 obtiveram respostas semelhantes, as crianças devem ir para a escola porque elas aprendem a ler e a escrever, e serão preparadas para o ingresso no EF. A concepção vigente aqui é a da educação compensatória.

No Plano de Ação da EMEI para 2010, as prioridades pedagógicas eram: “organizar de maneira mais rigorosa as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e intensificar as práticas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.” (PPP, 2010-2013, p.07).

Este ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME) passou a orientação para que as professoras brincassem mais com as crianças e para que o tempo destinado a “atividades de registro” fosse diminuído. Na escola, a orientação chegou como que por “telefone sem fio”, pois a professora da turma acompanhada nos disse apenas que a SME havia mandado brincar, sem maiores considerações.

Diante dessa orientação da SME, observou-se uma mudança no plano de ação para 2011. Neste ano, as prioridades são: Brinquedos e brincadeiras, Cuidado e preservação dos recursos naturais e; Exploração da linguagem musical.

Nos momentos em sala de aula, as atividades são totalmente voltadas para a alfabetização; quando há rodas de conversa, quem fala é a professora para explicar as regras de convivência da turma, chamar a atenção das crianças em relação à indisciplina ou ler um livro (durante as observações, a leitura aconteceu raras vezes).

CONCLUSÃO

As falas das crianças apresentadas na *Consulta sobre a Qualidade da Educação infantil*, realizada no período de 2004, vão ao encontro das observações e análises feitas em uma EMEI do interior de São Paulo.

É importante ressaltar que no contexto da Consulta, as crianças ingressavam, obrigatoriamente, no EF aos sete anos de idade e, no contexto atual, as crianças ingressam com seis anos no 1º do EF de nove anos.

As práticas de antecipação do ensino tradicional e da exigência de disciplina mostram que os motivos apresentados para a ampliação do EF estão sendo mal interpretados e que essa mudança na organização está se refletindo, sim, na EI. Para Nogueira e Catanante (2011),

os efeitos da implementação da lei, que não se restringem ao ensino fundamental, mas retroagem até a educação infantil, na medida em que geram determinadas expectativas e estabelecem parâmetros para o que as crianças 'já devem saber' por ocasião de seu ingresso no ensino fundamental. (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011, p.186).

É preciso deixar claro que o que é preocupante é a forma como a alfabetização acontece e não o fato de se alfabetizar na pré-escola.

É preocupante também o que está sendo feito com essas crianças que devem se submeter plenamente a regras e exigências disciplinares, desconsiderando-se que elas têm cinco anos e que necessitam, além de aprendizagem, de atenção, carinho, brincadeiras. Desconsidera-se, nesse sentido, inclusive aquilo que isso está previsto em lei (ECA/90; LDB, 1996/2006; Diretrizes, 2009).

As pesquisas da área de educação infantil indicam que a formação continuada dos professores contribuiria, em longo prazo, para a modificação dessas práticas e agiria como uma das possibilidades de melhoria da qualidade na educação. Além disso, diante das observações e sabendo que em uma escola os demais funcionários têm influência no trabalho pedagógico, seria interessante que a formação também fosse oferecida a eles.

Entre as ações que contribuem para a melhoria da qualidade da educação, a escuta das crianças é essencial nesse processo, uma vez que elas são os sujeitos centrais da educação.

ANEXOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13/07/1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20/12/1996. Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB).

BRASIL. MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Lei 11.114**, de 16/05/2005 . Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

BRASIL. MEC. **Ensino Fundamental De Nove Anos: Passo A Passo Do Processo De Implantação**. – Brasília: MEC/ SEB, 2009.

BRASIL, CNE. **Resolução nº 5, De 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009 a.

CAMBI, M. **Práticas Pedagógicas na pré-escola e suas relações com o Ensino Fundamental de nove anos**: uma discussão acerca de qualidade na Educação Infantil. Ribeirão Preto: USP, 2008. Monografia.

CAMPOS, M.M e CRUZ, S. H. V. **CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Consulta sobre qualidade na educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CATANANTE, I. T. **Da imitação à apropriação dos papéis sociais no brinquedo imaginário**: aspectos do desenvolvimento infantil e aplicações pedagógicas. Ribeirão Preto: USP, 2008. Monografia.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v.98)

CORREA, B. C. **Ensino Fundamental de nove anos**: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In:33ª Reunião anual da ANPED, GT 13, Caxambu –

MG, 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6742--Int.pdf>. Acessado em 15 de maio de 2011.

CRUZ, R. C. A. **A pré-escola vista pelas crianças**. In: 32ª Reunião anual da ANPED, GT 07, Caxambu – MG, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5619--Int.pdf>. Acessado em: 10 de março de 2011.

CRUZ, S. H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia – USP, 1987.

_____. **Brincar correndo, antes que a tia chegue**: percepções e reações de crianças acerca de suas experiências na pré-escola. In: Anais do V Congresso Paulista de Educação Infantil. Educação Infantil: balanço de uma década de luta. São Paulo, set., 2009. p. 1-15

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não/ Izabel Galvão. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. e CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos**: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, 2011, vol.37, n.1, pp. 69-85.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP, Autores Associados – 1999, p.51-65.

MORO, C. **O 1º ano na política de ampliação e antecipação do ensino fundamental em Curitiba**: o que dizem as professoras. In: Congresso Paulista de Educação Infantil, COPEDI, V, 2009, São Paulo. Simpósio. São Paulo, 2009. CD-ROM.

NOGUEIRA, A. L. H. e CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, 2011, vol.37, n.1, pp. 175-190.

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. **Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo** – Histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. (org.) Creche. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, L. L. C. P. e VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de 6 anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.

TUNES, E.; TUNES, G. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em aberto**, v.18, n.73, p.73-88. Jul.2001.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**/ Gisela Wajskop, 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2009. – (coleção Questões da Nossa Época; v.48).