


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CAROLINE RANIRO

**O FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O INÍCIO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: a escola revelada por
crianças e professoras**



ARARAQUARA – S.P.
2016

CAROLINE RANIRO

**O FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O INÍCIO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: a escola revelada por
crianças e professoras**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof^ª Dr.^ª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2016

RANIRO, Caroline

O FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O INÍCIO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: a escola revelada por crianças e
professoras / Caroline RANIRO - 2016
257 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Pesquisa com crianças . 2. Pesquisa com
professoras . 3. Educação Infantil: pré escola . 4.
Ensino Fundamental: anos iniciais . 5. Grupo focal .
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAROLINE RANIRO

O FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL: a escola revelada por crianças e professoras

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas
Orientador: Prof^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Bolsa: CNPq

Data da defesa: 28/07/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^aDr.^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a Dr.^a. Maria Regina Guarnieri
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a Dr.^a. Marcia Cristina Argenti Perez
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^aDr.^a Taciana Mirna Sambrano
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Membro Titular: Prof^a Dr.^a Keila Hellen Barbato Marcondes
Associação das Escolas Reunidas - ASSER

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À todas as crianças, sejam elas de quaisquer contextos...

Às crianças da minha vida: Alice, Breno, Matheus e Thiago...

AGRADECIMENTOS

À Deus,

Sem essa força e proteção, esse sonho não seria possível.
Obrigada por sempre ouvir as minhas preces e as daqueles que me querem bem.

Ao meu marido Fabio,

Sua constante paciência ao longo desses quatro anos me foi fundamental. Obrigada por não medir esforços para me ajudar a chegar até aqui acompanhando, incentivando e apoiando incondicionalmente meu desejo em concluir essa tese em todas as frentes de minha vida... foi muita sorte te (re) encontrar. Ter você como parceiro de vida é uma benção.... Te amo!

Ao meu pais Claudio e Solange,

Foram vocês os responsáveis pelos meus primeiros passos dentro de uma escola e que também pelo exemplo, me motivaram a continuar estudando. Mas de verdade, foram vocês os que mais me ensinaram... Pai, que com poucas palavras contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa séria, ética, responsável e honesta. Mãe, que com tantas palavras sempre sábias me ensinou e continua ensinando mais do que qualquer livro poderia ter feito. Obrigada por nunca desistirem e continuarem sempre tão presentes.

Às minhas irmãs Juliane e Viviane,

Agradeço por compartilharmos juntas tantas alegrias e poucas tristezas. É muito bom saber que vocês estão sempre presentes. Obrigada Vivi, pelo apoio incondicional. Sua força, sua coragem e sua determinação me inspiraram nesse longo e duro caminho. Obrigada Ju, por ter tantas ou todas as respostas, por me ouvir tantas vezes lamentar e mesmo assim não me deixar desistir. Devo grande parte dessa conquista a vocês meninas.

À minha orientadora Silvia,

Não poderia ter melhor referência na academia do que você. Estou há treze anos te admirando como aluna (e ex-aluna), exatos dez anos aprendendo como orientanda e levando para o resto de minha vida certamente um pouquinho de você comigo. Sua dedicação de sempre, mesmo nos momentos mais difíceis – que não foram poucos para nós especialmente nesses últimos quatro anos, fez toda diferença em minha formação pessoal e profissional. Me sinto muito feliz por tê-la conhecido e agradeço por ter acreditado um dia naquela estudante cheia de aspirações.

Às professoras Marcia e Maria Regina,

Sempre, sempre tão solícitas. Agradeço imensamente por me acompanharem nessa trajetória acadêmica há longo tempo. Há muito, muito mesmo de vocês nesse trabalho.

Às professoras Keila e Taciana,

Meu muito, muito obrigada pelo aceite e contribuições para defesa dessa tese. Keila, que sempre admirei pela seriedade e competência e Taciana, que mesmo à distância pareceu tão próxima no momento em que precisei.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP,

As aulas de vocês sempre deram muitos resultados. Agradeço cada ensinamento e levo vocês comigo.

À equipe gestora do Centro Educacional Unificado que atendeu a essa pesquisa,
Sem a aprovação e empenho de vocês, esse trabalho não teria se tornado possível. Estendam à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo meus sinceros agradecimentos.

Às professoras participantes da pesquisa,
Logicamente esse estudo não teria se consolidado dessa forma sem a participação de vocês. O difícil caminho da docência só cabe a pessoas muito especiais. Muito obrigada!

Às crianças participantes da pesquisa,
É por vocês e para vocês que escolhi esse campo de estudo. Agradeço cada olhar, cada palavra, cada gesto. Sei que aspiram o mesmo que eu... uma educação melhor para todos. Foi incrível compartilhar alguns momentos com vocês.

Ao grupo de pesquisa “Desenvolvimento e Educação no contexto família e escola”,
Jamais esquecerei de nossas reuniões. Nossos estudos deram resultados. Agradeço a todos e espero ainda reencontrá-los nessas ou em outras situações.

Aos funcionários da pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara,
Agradeço os apelos atendidos. Em muitos momentos vocês foram essenciais.

À própria Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Jamais em minha vida me imaginei como aluna da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. No entanto, foi este contexto que me acolheu ao longo desses treze anos. Não consigo descrever a sensação ao entrar no campus na certeza da efetivação de minha matrícula, em 2003.

À cia Sopranas e Profanas,
Vocês me arrancaram bons sorrisos ao longo desse processo. Agradeço as palavras de incentivo e a paciência pelos momentos de cansaço, ausência e atraso em dias de ensaio.

Aos demais familiares e amigos,
Sei que torceram por essa conquista junto comigo. Obrigada!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),
Agradeço o financiamento da pesquisa, privilégio de poucos, desejo de muitos.

“Minha rosa, sem dúvida um transeunte qualquer pensaria que se parece convosco. Ela sozinha é, porém mais importante que vós todas, pois foi a ela que eu reguei. Foi a ela que pus a redoma. Foi a ela que abriguei com o para-vento. Foi dela que eu matei as larvas. Foi a ela que eu escutei queixar-se ou gabar-se, ou mesmo calar-se algumas vezes. É a minha rosa”.

Saint-Exupéry

RESUMO

Acreditando que as crianças são ativas em seus contextos e capazes de revelar as realidades que as cercam, considerando que o conceito de infância vem se constituindo historicamente a partir das estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas que envolvem as crianças e ainda nas relações que elas estabelecem com os outros, reconhecendo a importância dos contextos que direta ou indiretamente atingem as crianças e dado que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 vem sofrendo alterações que regem a escolaridade das crianças pequenas, o objetivo geral deste trabalho foi identificar, compreender e analisar a partir de concepções de crianças e suas professoras, como a escolarização nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental vem se constituindo e as influenciando em um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo/SP. Neste cenário, a pesquisa de natureza qualitativa coletou dados no segundo semestre de 2014, a partir de cinco sessões de grupo focal com três grupos distintos: um grupo com 10 crianças matriculadas nos dois últimos anos da Educação Infantil, um grupo com 8 crianças matriculadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e um grupo formado por 4 professoras das crianças participantes. Os dados coletados foram categorizados e analisados à luz da perspectiva bioecológica que se constitui no modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo e em estudos da Sociologia da Infância, que consideram a infância como uma categoria permanente na estrutura social e concebem as crianças como atores sociais plenos e produtores de cultura capazes de interpretar e revelarem seus mundos; além de outros autores que abordam temáticas que se aproximam a da que esta tese se propôs. Os resultados indicaram que a infraestrutura do CEU se diferencia por oferecer em um mesmo ambiente equipamentos de educação, lazer, cultura e esporte com acesso a toda comunidade, tendo as crianças mais possibilidade de vivenciarem ali práticas que em outras situações não teriam. As crianças pertencem a camadas populares, com predomínio de famílias estendidas e pais separados. Suas concepções revelaram que elas assumem os papéis de alunos e crianças, ainda que tenham definido particularidades relacionadas à ocupação ou local de inserção. Elas consideraram que se diferenciam dos adultos em algumas funções - ambos produtivos em seus contextos. Pareceram bem relacionadas entre si, gostam das professoras e estas buscam constituir vínculos com os alunos – estreitando as relações à medida que isso é possível dentro da rotina escolar. As crianças ainda pareceram gostar e estarem adaptadas à escola, atribuindo valor a ela e ao processo de escolarização e não apresentaram grandes perturbações ao que vem sendo oferecido. As professoras apresentaram experiências diversas, disseram gostar do que fazem apontando considerações relacionadas à profissão e concebem o professor como um aprendiz em constante interação com seus alunos. Elas não se opuseram as alterações legais mas indicaram adequações ao sistema escolar. A Educação Infantil revelou uma proposta de trabalho mais flexível do que o Ensino Fundamental que trabalha com foco para alfabetização. Há mais descontinuidades do que continuidades entre uma etapa de ensino e outra – porém alguns aspectos comuns a ambas etapas pareceram atenuar rupturas bruscas. A comunicação com as famílias das crianças se dá principalmente via agenda e presencialmente em situações pontuais. As professoras revelaram que as famílias respondem melhor ao Ensino Fundamental em função das exigências que esta etapa de ensino apresenta em relação à anterior e acreditam que a relação família-escola poderia ser mais qualificada. Os resultados deste estudo contribuirão para a Educação Escolar ao compor conhecimentos a outras pesquisas de natureza semelhante podendo superar conclusões prévias a elas ou serem superados por estudos futuros consolidando a teoria que vai sendo produzida na área.

Palavras – chave: Pesquisa com crianças. Pesquisa com professoras. Educação Infantil: pré-escola. Ensino Fundamental: anos iniciais. Grupo focal.

ABSTRACT

Believing that children are active in their context and able to reveal the realities that surround them, considering that the concept of childhood has constituted historically from social structures, cultural, political and economic involving children and also in the relationships that they establish with others, recognizing the importance of the contexts directly or indirectly affecting children and given that the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9394/96 has undergone changes that guide the education of young children, the aim of this study was to identify, understand and analyze from children's views and their teachers how the education in the last two years of pre-school and the first two years of elementary school has been constituting and influencing in a Unified Educational Center (UEC) in São Paulo/SP. In this scenario, the qualitative survey collected data in the second semester of 2014, from five focus group sessions with three distinct groups: one group with 10 children enrolled in the last two years of pre-school, a group of 8 children enrolled in first two years of elementary school and a group of 4 teachers of participating children. The collected data were categorized and analyzed according to the bioecological perspective that constitutes the model Process-Person-Context-Time and Sociological Studies of Child, which considers childhood as a permanent category in the social structure and conceive children as full social actors and producers of culture able to interpret and reveal their worlds; beyond authors that address issues that are close to the proposed by this thesis. The results proposes that the infrastructure of the UEC is different to offer in the same environment education equipment, leisure, culture and sports with access to the entire community, having the children more possibility to experience in that place practices that in other situations they would not have. Children belong to the urban poor, with a predominance of extended families structure and single parents. Their view reveal that they assume the roles of students and children, even though they define characteristics related to occupation or the place of insertion. They consider that differ from adults in some functions - both productive in their contexts. They seemed to be well related to each other, like the teachers whose search for establish links with the students - strengthening relationships as this is possible within the school routine. The children still seemed to be adapted to the school, assigning value to it and the process of schooling and had no major disruption to what has been offered. The teachers had different experiences, said that they like what they do pointing some considerations related to the profession and conceive the teacher as an apprentice in constant interaction with their students. They did not oppose the legal changes but indicated adjustments to the school system. The pre-school revealed a more flexible work proposal than the elementary school that works with focus on literacy. There are more discontinuities than continuities between a stage of education and the other – however some aspects common to both steps seem to mitigate sudden breaks. Communication between the families of children is done mainly via agenda and in personal in specific situations. The teachers reveal that families respond better to primary education in accordance with the requirements that this stage has based on the previous stage and believe that the family-school relationship could be more qualified. The results of this study will contribute to the school education once will assemble knowledge to other same nature which can overcome previous conclusions to them or be overcome by future studies consolidating the theory that is being produced in the area.

Key - words: Research with children. Survey of teachers. Pre-school. Elementary school: early years. Focus group.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Figura 1 | Estrutura do CEU | 54 |
| Figura 2 | Prédio do CEI | 54 |
| Figura 3 | Parque interno EMEI | 56 |
| Figura 4 | Laboratório de Ciências EMEF | 56 |
| Figura 5 | Biblioteca do complexo | 57 |
| Figura 6 | Lago | 57 |
| Figura 7 | Tapete para crianças | 63 |
| Figura 8 | Mesa para professoras | 63 |
| Figura 9 | Palitos com figuras de animais | 64 |
| Figura 10 | Livro de história infantil | 68 |
| Figura 11 | Bonecos família | 68 |
| Figura 12 | Boneco para dramatização | 68 |
| Figura 13 | Dado com imagens de professoras | 68 |
| Figura 14 | Colherinhas de feições | 69 |
| Figura 15 | Montagem da família I | 78 |
| Figura 16 | Montagem da família II | 78 |
| Figura 17 | Vista externa da escola | 112 |
| Figura 18 | Imagem de professora do dado com imagens | 129 |
| Figura 19 | Exposição de trabalhos I | 135 |
| Figura 20 | Exposição de trabalhos II | 135 |
| Figura 21 | Painel “Sessão de Leitura” | 136 |
| Figura 22 | Painel de azulejos | 182 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Quadro 1 | Caracterização da EMEI e da EMEF | 55 |
| Quadro 2 | Caracterização do complexo CEU | 56 |
| Quadro 3 | Caracterização das crianças da Educação Infantil | 58 |
| Quadro 4 | Caracterização das crianças do Ensino Fundamental | 59 |
| Quadro 5 | Caracterização das professoras | 60 |
| Quadro 6 | Ausências nas sessões de grupo focal | 61 |
| Quadro 7 | Tempo médio de cada sessão de grupo focal (hora/minuto/segundo) | 63 |
| Quadro 8 | Sessões de grupo focal | 65 |
| Quadro 9 | Materiais utilizados para coleta de dados | 67 |
| Quadro 10 | Categorias de análise das sessões de grupo focal | 72 |
| Quadro 11 | Triangulação dos dados por sessão: categorias comuns e específicas | 73 |
| Quadro 12 | Distribuição das categorias por seção da tese | 75 |
| Quadro 13 | Continuidades e rupturas | 188 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| APM | Associação de Pais e Mestres |
| AVE | Auxiliar de vida escolar |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CEU | Centro Educacional Unificado |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DRE | Diretoria Regional de Educação |
| EC | Emenda Constitucional |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| GF | Grupos focais |
| JEIF | Jornada Especial Integral de Formação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAC | Núcleo de Ação Cultural |
| NAE | Núcleo de Ação Educacional |
| NEL | Núcleo de Esporte e Lazer |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROFA | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores |
| SAAI | Sala de Apoio e Acompanhamento a Inclusão |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

| | |
|--|----|
| Notas iniciais: trajetória e motivação da pesquisadora, o questionamento central e os objetivos da pesquisa..... | 16 |
|--|----|

SEÇÃO 1

| | |
|---|----|
| Da teoria à prática: as crianças na escola e a participação em pesquisas..... | 23 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 1.1 Apresentando dimensões da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano e da Sociologia da Infância..... | 24 |
| 1.2 De uma infância desinteressada à escolarização das crianças..... | 31 |
| 1.3 A escolaridade das crianças e a participação delas em estudos acadêmicos..... | 36 |

SEÇÃO 2

| | |
|---|----|
| A pesquisa: das opções metodológicas à análise dos dados..... | 46 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 2.1 Opções metodológicas: o tipo de pesquisa, a definição dos participantes e instrumento de coleta e questões éticas..... | 47 |
| 2.2 Contexto e participantes: o cenário da pesquisa de campo..... | 51 |
| 2.3 A coleta de dados e as categorias de análise..... | 62 |

SEÇÃO 3

| | |
|---|----|
| Conhecendo os participantes: as crianças, as professoras e as concepções de criança, adulto, aluno e professor..... | 76 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 3.1 Conhecendo o contexto familiar das crianças..... | 77 |
| 3.2 Conhecendo os participantes: as crianças..... | 85 |
| 3.3 Conhecendo os participantes: as professoras..... | 93 |

SEÇÃO 4

| | |
|--|------------|
| Contexto escolar: legislação, infraestrutura, dinâmica, trabalho docente e relações interpessoais..... | 101 |
| 4.1 Aspectos da legislação educacional | 102 |
| 4.2 A infraestrutura do CEU..... | 110 |
| 4.3 A dinâmica escolar, o trabalho docente e as relações interpessoais..... | 122 |

SEÇÃO 5

| | |
|---|------------|
| As relações entre os contextos: Escola e Família, Educação Infantil e Ensino Fundamental..... | 158 |
| 5.1 Inter contextos: Escola e Família..... | 159 |
| 5.2 Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental..... | 172 |

SEÇÃO 6

| | |
|---|------------|
| As sessões de grupo focal e a pesquisa com crianças: algumas reflexões..... | 196 |
| 6.1 Sobre grupos focais: perspectiva da pesquisadora..... | 197 |
| 6.2 Sobre grupos focais: perspectiva dos participantes..... | 202 |
| 6.3 Sobre a pesquisa com crianças..... | 209 |

CONSIDERAÇÕES

| | |
|---|------------|
| Para não finalizar: uma composição entre a pesquisa, seus resultados e possíveis encaminhamentos..... | 215 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 223 |
| APÊNDICES..... | 233 |
| Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores..... | 234 |
| Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido para pais ou responsáveis..... | 236 |
| Apêndice C – Termo de assentimento livre e esclarecido para crianças..... | 238 |
| Apêndice D – Ficha de caracterização da escola para pesquisa..... | 240 |
| Apêndice E – Ficha de caracterização das famílias e crianças para pesquisa..... | 243 |
| Apêndice F – Ficha de caracterização dos professores para pesquisa..... | 245 |
| Apêndice G – Roteiro de questões flexível e adaptável..... | 247 |
| ANEXOS..... | 251 |
| Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa..... | 252 |
| Anexo B – Aprovação do estudo pela Prefeitura Municipal de São Paulo..... | 254 |
| Anexo C – Relatório parcial do estudo..... | 255 |

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Saint-Exupéry



Introdução

Notas iniciais: trajetória e motivação da pesquisadora, o questionamento central e os objetivos da pesquisa

INTRODUÇÃO

Notas iniciais: trajetória e motivação da pesquisadora, o questionamento central e os objetivos da pesquisa

Considerando minha trajetória pessoal e profissional, é possível afirmar que meu envolvimento com crianças começou muito cedo e o interesse por pesquisar fenômenos relacionados a estes pequenos estudantes também. Em 2001 me formei no Magistério – situação que reafirmava o que minha experiência profissional na Educação Infantil já vinha revelando. Dois anos depois, em 2003, ingressava na Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho” para cursar Pedagogia. Envolvida com a pesquisa acadêmica já durante o curso de graduação por meio de um projeto de Iniciação Científica, em 2006 finalizei o trabalho intitulado *Favorecendo o desenvolvimento infantil: as interfaces entre a escola e a família*.

Segui meus estudos por meio do curso de Mestrado em Educação Escolar – ao qual ingressei em 2007 e concluí em 2009 – na mesma instituição. Minha dissertação que teve como título, *Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras*, foi produto final de uma pesquisa que considerou a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a ampliação desta etapa de ensino – de oito para nove anos. Fundamentado na perspectiva bioecológica (BRONFENBRENNER, 1996; 2001) que considera os contextos aos quais os indivíduos estão inseridos, o estudo contou com dados advindos da escola e das famílias das crianças – a fim de verificar como vinha se configurando o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola municipal da cidade de São Carlos/SP e como os principais envolvidos - crianças, pais e professoras percebiam este processo à época ainda tão recente.

A pesquisa contemplou observações em três salas de aula e entrevistas semiestruturadas com três professoras, quinze crianças e respectivos familiares. Observando a rotina dos alunos na escola, resgatando informações da Educação Infantil e buscando informações do Ensino Fundamental e do contexto familiar, a coleta de dados revelou que pais, professoras e crianças em sua maioria não se mostraram desconfortáveis com a inserção no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Todos pareceram habituados ao novo modelo e satisfeitos com resultados prévios que este já podia oferecer. O contexto escolar foi adaptado para receber crianças de seis anos de idade, o trabalho docente tinha como foco a língua portuguesa, com ênfase na alfabetização e embora o lúdico não desaparecesse nesta

etapa de ensino, era mais direcionado às atividades escolares do que as de caráter livres. Os alunos apresentaram relacionamento satisfatório na escola, pareceram adaptados, interessados e com desejo para ler e escrever – expectativa que vai ao encontro do que afirmaram pais e professoras e embora, às vezes, as crianças apresentassem cansaço, elas mostraram valorizar e ter clareza da importância do processo de ensino-aprendizagem. Frequentar a Educação Infantil pareceu ter contribuído para a adaptação ao Ensino Fundamental. O contexto familiar revelou pais que valorizavam e se interessavam pela escolarização de seus filhos – procurando os acompanhar, mesmo quando o ambiente familiar era desfavorecido por situações adversas: precariedade, separação dos pais, família extensa, falta de tempo para os filhos ou outras.

Essa dissertação defendida em 2009 confirmou meu interesse em realizar estudos de temas relacionados à crianças e considerando ainda que emergiu na educação brasileira, nos últimos anos, alterações significativas que envolvem diretamente esse público, nasce em 2012 – ano de ingresso no Doutorado em Educação Escolar – um projeto que culminou nesta pesquisa e que me permitiu alargar conhecimentos - agora estudando acerca da escolarização de crianças pequenas que vivem suas infâncias institucionalizadas.

Por muito tempo trabalhei como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental o que somado à minha trajetória como pesquisadora me faz recordar as palavras de Luna (1996) que afirma que as pesquisas estão ou deveriam estar relacionadas à biografia do pesquisador, seja em relação as suas vivências pessoais ou profissionais, exatamente o que reflete este trabalho - seja em relação a estudos anteriores, como também em relação a minha experiência profissional. Ainda completa Oliveira (2007), quando relata que ao pesquisador cabe gostar do tema – que este deve estar relacionado à sua vida e suas experiências para que se tenha prazer em falar e escrever sobre ele.

Há especialmente dois elementos que vem chamando minha atenção há um tempo: um deles é o fato de ainda serem poucas embora crescentes, as pesquisas que consideram a expressão das crianças e buscam captar suas percepções sobre fenômenos que desrespeitem a elas, por elas mesmas. Pela experiência com Educação Infantil sempre acreditei que as crianças deveriam ser levadas a sério pelos adultos em suas proposições e me mantinha bastante atenta ao fato de desde sua mais tenra idade, elas serem capazes de expor suas opiniões, sentimentos, valores, argumentos e enfim de demonstrarem a si próprias e/ou participarem ativamente da sociedade sem necessariamente serem a todo tempo reveladas, direcionadas, ou interceptadas pelos adultos. Ao longo do curso de mestrado, ao propor um projeto de pesquisa que se dispunha a ouvir crianças pequenas, isso pareceu à época um desafio bastante significativo na área acadêmica. Pouquíssimos foram os trabalhos

encontrados que de fato consideravam as crianças – sobretudo as menores - como sujeitos capazes por suas próprias expressões de contribuírem para compreensão de um dado objeto de estudo. Hoje sabe-se que novos estudos na área da infância vêm defendendo esse propósito ao considerar as crianças competentes para tal.

O segundo elemento que passou a chamar minha atenção, foi o fato de a educação escolar brasileira vir sofrendo o impacto de três leis que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em curto espaço de tempo. Em 16 de maio de 2005 foi sancionada a Lei nº 11.114 que alterou a idade de matrícula das crianças de sete para seis anos no Ensino Fundamental, mas manteve a exigência de duração mínima deste em oito anos letivos. Já no ano seguinte, 2006, é promulgada uma nova Lei, a nº 11.274, que manteve então a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade; porém ampliou a duração desta etapa de ensino para nove anos - meta já instituída pelo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001. Tal Lei ainda garantiu ao Poder Público um prazo de até 2010 para sua implementação pelos municípios, estados e Distrito Federal. (BRASIL, 1996; 2001; 2005; 2006). Passados apenas três anos deste prazo o governo sanciona uma nova lei em 04 de abril de 2013: a lei 12.796 – que ajustou a LDB, em alguns aspectos, inclusive ao que já estava preconizado na Emenda Constitucional (EC) 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade, pelo inciso I do artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988). A medida pareceu beneficiar as camadas mais pobres da população ao ampliar significativamente o número de crianças que passam a frequentar uma instituição escolar:

[...] estima-se um adicional de 3,96 milhões de alunos, em todo o país, para universalizar a educação básica para a população de quatro a 17 anos [...] 41% da população a ser matriculada é oriunda das famílias que se encontram entre os 20% mais pobres. (PINTO E ALVES, 2010, p. 216)

Ficou, portanto, determinado pelo artigo 6º da LDB o dever dos pais ou responsáveis em efetuarem a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Para que as escolas pudessem se adequar ao ofertarem número de vagas e profissionais, essa medida foi sendo implementada progressivamente até 2016 - embora enquanto lei já passasse a valer desde 2013. Entre outras medidas, os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio passam a ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da

economia e dos educandos. Além disso, a Educação Infantil passa a ser organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. Isto já estava em vigência anteriormente para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e ressalta, portanto, a importância da frequência também agora para esta primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996; 2013).

Considerados esses dois como os eixos principais de meus questionamentos enquanto pesquisadora - acreditar nas crianças como seres capazes de revelar as realidades que as cercam e entendendo que a escolarização das crianças vem sofrendo alterações significativas já que as escolas estão as recebendo com seis anos no Ensino Fundamental e passam a receber obrigatoriamente aos quatro anos de idade na Educação Infantil – e interessada em de alguma forma ampliar os conhecimentos adquiridos pela pesquisa realizada no mestrado (RANIRO, 2009), passei a aprofundar meus estudos a partir de investigações científicas que contemplavam o contexto escolar em seus diversos aspectos: configuração física e organizacional das escolas, projetos político-pedagógicos, conteúdos e práticas pedagógicas, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo, materiais, demandas e exigências, envolvimento parental, perfil e formação dos professores, questões administrativas e de gestão pedagógica. Foi a partir de então, que este estudo foi sendo delineado, tendo como propósito manter um olhar atento para escolaridade das crianças pequenas no contexto da educação escolar brasileira, como principal objeto do estudo, e considerando de extrema importância assim como Santos e Vieira (2006) que se construam cada vez mais posicionamentos melhor fundamentados sobre as questões educacionais no Brasil. O questionamento central a essa tese se configurou assim da seguinte forma:

Como professoras e crianças percebem e vivenciam a escolarização nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental e são influenciadas por esse processo que vem acontecendo cada vez mais precocemente em função das ações da política educacional brasileira?

Foi movida por esta e tantas outras indagações que emergem a partir dela, e acreditando que as respostas a elas pudessem colaborar para o aprimoramento ao atendimento às crianças dentro da escola e contribuir significativamente para o campo da Educação Escolar é que se configura a pesquisa de campo aqui apresentada.

Considerando que o cenário educacional nacional vem absorvendo legislações recentes, que não se pode pensar a Educação Infantil sem pensar o Ensino Fundamental e que

o Ensino Fundamental também precisa considerar o contexto anterior de aprendizagem das crianças, e sobretudo buscando revelar a escola na perspectiva de seus principais atores, crianças e professoras - o objetivo geral deste trabalho foi identificar, compreender e analisar a partir das concepções de crianças e suas professoras, como a escolarização nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental vem se constituindo e as influenciando em um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo/SP.

O CEU é complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como um espaço público múltiplo que atende principalmente às classes periféricas e serve não só aos alunos e profissionais da escola, como também a toda a comunidade. As primeiras unidades foram inauguradas em 2003 e atualmente a cidade conta com 46 CEUs - todos localizados em espaços de maior exclusão social.

A partir do contexto escolhido para o estudo, como objetivos específicos, configuraram-se:

- Caracterizar os colaboradores da pesquisa e suas concepções sobre os papéis de criança, adulto, aluno e professor que assumem em seus contextos;
- Compreender e analisar o contexto escolar em diferentes dimensões;
- Identificar relações entre os contextos escolar e familiar das crianças;
- Reconhecer experiências educacionais vivenciadas por crianças e professoras, discutindo continuidades e rupturas ao longo dos anos de escolaridade.

Foram coletados dados advindos dos dois últimos anos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas vozes de crianças e suas professoras em grupos focais (GF) e em um contexto em que ambas etapas de ensino se encontram em um mesmo complexo regido pelo sistema municipal de ensino. A hipótese inicial foi a de que estando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental alocados em um mesmo espaço, isso pudesse favorecer uma perspectiva mais integrada de escolarização aos educandos nessa fase de suas vidas.

Esta tese está organizada em seis seções: a primeira *Da teoria à prática: as crianças na escola e a participação em pesquisas* apresenta as principais abordagens teóricas que fundamentaram o estudo, um breve resgate da constituição da infância até que as crianças chegassem à escola e aborda a participação das crianças em pesquisas – incluindo algumas que trataram da escolaridade delas a fim de aprofundar a temática em questão. A segunda seção *A pesquisa: das opções metodológicas à análise dos dados* se dedica a caracterizar as opções metodológicas adotadas, o cenário da pesquisa e os participantes e ainda como se deu

coleta dos dados bem como as categorias de análise adotadas e trianguladas. Já as seções três, quatro e cinco apresentam os resultados analisados a partir de categorias comuns levantadas pelas sessões de grupo focal a partir do referencial teórico adotado e outros estudos e ficaram assim distribuídos: a seção três *Conhecendo os participantes: as crianças, as professoras e as concepções de criança, adulto, aluno e professor* apresenta os participantes para além da sessão anterior, o contexto familiar das crianças e como crianças e professoras definem os papéis que assumem em seus contextos; a seção quatro *Contexto escolar: legislação, infraestrutura, dinâmica, trabalho docente e relações interpessoais* se aprofunda em aspectos da escola em diferentes dimensões; e a seção cinco *As relações entre os contextos: Escola e Família, Educação Infantil e Ensino Fundamental* se destina a relacionar os contextos aos quais as crianças convivem. A última seção, a seção 6, *As sessões de grupo focal e a pesquisa com crianças: algumas reflexões* se dedica às considerações dos participantes e da pesquisadora sobre o uso da técnica utilizada para a pesquisa e reflexões da pesquisadora sobre o fazer pesquisa com crianças.

Ainda compõe a tese esta introdução, que apresenta brevemente a trajetória e a motivação da pesquisadora para a temática escolhida, o questionamento central do estudo e os objetivos que motivaram essa pesquisa; e ao final, são apresentadas considerações a partir do que se pôde ser concluído.

“Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”.

Saint-Exupéry



Seção 1

Da teoria à prática: as crianças na escola e a participação em pesquisas

SEÇÃO 1

Da teoria à prática: as crianças na escola e a participação em pesquisas

A primeira seção está dividida em três tópicos que apresentam fundamentalmente a perspectiva teórica adotada, a trajetória da infância à institucionalização das crianças, a participação das crianças em pesquisas e resultados de alguns estudos que consideraram essa participação e voltaram-se de alguma forma à escolarização das crianças pequenas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

1.1 - Apresentando dimensões da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano e da Sociologia da Infância

Este estudo foi construído sobre dois alicerces principais, embora considere uma multiplicidade de estudos: a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996; 2011) e a Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005 e 2007; QVORTRUP, 2010 e 2011 e outros). A primeira porque é a que sustenta a pesquisadora desse trabalho desde os primórdios de sua trajetória acadêmica e a qual acredita que responde a diversas questões principalmente para pensarmos o sujeito de forma integrada e unificada em diferentes contextos. Refere-se ao estudo científico da acomodação mútua e progressiva entre um ser humano ativo em desenvolvimento e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais ele vive, conforme o processo é afetado pelas relações desses ambientes e pelos contextos mais amplos em que ele está inserido. (BRONFENBRENNER, 1996). A segunda porque a pesquisadora buscou na literatura uma perspectiva que abordasse as crianças como atores sociais, produtos e produtores de cultura respeitando-lhes como cidadãos e reconhecendo sua participação na sociedade, além do fato de se entender a infância como um processo de construção social e categoria estrutural – que se modifica ao longo do tempo quantitativa e qualitativamente (QVORTRUP, 2011).

Em relação à perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996; 2011), o autor propõe um modelo dito PPCT que considera respectivamente quatro elementos centrais: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo.

O primeiro, a pessoa, se refere às características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais da pessoa. Essas características, ao atuar nas relações interpessoais podem ser propulsoras de desenvolvimento a partir de três classes: a força que representa características ou disposições de comportamento geradoras (curiosidade, empenho, organização, envolvimento, prontidão) ou desorganizadoras (insegurança, timidez, apatia, desinteresse, desatenção); os recursos biopsicológicos que se referem a deficiências (física ou intelectual, imaturidade, doenças severas e persistentes) ou a competências (capacidades, conhecimento, habilidades, experiências); e as demandas que são aspectos que podem estimular ou não reações das pessoas, favorecendo ou inibindo o desenvolvimento dos processos (questões de gênero, idade, etnia, simpatia) (NARVAZ e KOLLER, 2004; MARCONDES, 2006; RANIRO, 2009; SIGOLO, 2014).

O segundo, o processo, se refere à relação recíproca entre a pessoa em desenvolvimento e o seu contexto imediato expresso nas pessoas que a rodeiam, objetos e símbolos da sua cultura. Deve ocorrer em uma base relativamente regular através de períodos de tempo estendidos. As formas duradouras de interação no ambiente imediato são referidas como processos proximais que se caracterizam pelas atividades as quais a pessoa se envolve com regularidade, ricas em significado, providas de intencionalidade e que se torne progressivamente mais complexa – garantindo reciprocidade das relações interpessoais. Podem envolver interações com pessoas, objetos ou símbolos presentes no ambiente imediato. Isso caracteriza essas atividades segundo Bronfenbrenner (1996; 2011), como atividades molares, propulsoras de desenvolvimento. É importante que elas ocorram apoiadas na reciprocidade, no equilíbrio de poder e na afetividade (SIGOLO, 2014; AZEVEDO, 2010).

O terceiro elemento do PPCT, o contexto, compreende a interação de quatro níveis ambientais como se fossem estruturas encaixadas, uma dentro da outra mantendo uma relação de interdependência entre eles, e essas são definidas como microssistemas, mesossistemas, exossistemas e o macrosistemas.

O microssistema é o ambiente imediato no qual a pessoa em desenvolvimento se encontra e também as pessoas que interagem com ela diretamente: família, escola e programas educativos frequentados pela criança são exemplos desse nível de ambiente. O mesossistema inclui inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (relações entre microssistemas). O estudo da relação entre a família e instituição educacional ocorre neste nível de ambiente ecológico. Já o exossistema atinge a pessoa em desenvolvimento de forma restrita ou indireta; onde ela possui

acesso limitado raramente estando presente, por exemplo no caso da criança, o trabalho dos pais. E o macrosistema consiste

[...] no padrão global de características do micro, meso e exossistema de determinada cultura, sub-cultura ou contexto social mais amplo, em **particular os sistemas instigadores de desenvolvimento de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de curso de vida e os padrões de intercâmbio social que são imersas em cada um desses sistemas**” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 177 – grifo do autor).

Assim, o macrosistema refere-se a culturas ou subculturas: um conjunto de padrões de crenças, estilos de vida, valores, práticas, características do comportamento ou outros elementos próprios de determinados grupos que se distinguem de outros e que são transmitidos por gerações através de instituições culturais (igreja, família, órgãos do governo ou outros). Segundo Dessen e Guedea (2005, p. 17), “A cultura oferece um sistema de significados compartilhados por meio dos quais a pessoa internaliza valores culturais necessários para o desenvolvimento de competências adaptativas”. O contexto cultural ao qual a pessoa está inserida pode promover diferenças no funcionamento de processos considerados inclusive universais (DESSEN e GUEDEA, 2005). As diferenças culturais não se limitam ao continente ou país que a criança nasce. Em um mesmo país ou região há muitos grupos diferentes: são subculturas dentro de uma determinada cultura. Etnia, raça, renda, ocupação, educação, alimentação, são exemplos de subculturas. Assim, aquilo que pode ser considerado adequado para uma dada cultura, pode não ser a outra, mesmo dentro de um mesmo país ou de uma mesma cultura, ao longo do tempo. Culturas e subculturas são passadas adiante por gerações nos vários microsistemas que as crianças vivem: na escola, na família, na igreja, etc. (BRONFENBRENNER, 1996; TUDGE, 2001; TUDGE e FREITAS, 2012).

Cada um desses sistemas (micro, meso, exo e macro) apresentam devida importância assim como as inter-relações entre eles.

O quarto e último elemento do modelo proposto pela teoria bioecológica é o tempo. É por meio dele que se examinam mudanças ou continuidades ao longo da vida da pessoa – que podem alterar ou não o ciclo de desenvolvimento dela. O tempo é composto por um sistema integrado – o cronossistema – e compreende três esferas: microtempo, mesotempo e macrotempo. O primeiro se refere a continuidades e descontinuidades observadas dentro dos processos em uma base de tempo regular. O mesotempo refere-se à periodicidade dos eventos

ao longo do desenvolvimento podendo ser medido em escalas mais amplas como dias, semanas e meses. Já o macrotempo está relacionado a intervalos maiores – ao longo da vida ou gerações, por exemplo (BRONFENBRENNER, 2011; NARVAZ e KOLLER, 2004; MARCONDES, 2006; RANIRO, 2009).

O desenvolvimento, portanto, na perspectiva bioecológica consiste em “[...] um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, [...]” (NARVAZ e KOLLER, 2004, p. 57) e se define então como uma junção de forças que surgem de diferentes contextos e de relações entre eles – podendo tanto apresentar estabilidade quanto mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos em sua vida presente ou futura. O termo ecologia pressupõe olhar para o ser humano em interação com o ambiente; portanto o núcleo central dessa teoria consiste em estudar as pessoas nos seus ambientes reais, interagindo com outros seres humanos, objetos e símbolos também reais.

Conforme já indicado, este estudo ainda se apoia em estudos advindos da Sociologia da Infância: eles compreendem a infância como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. Ela é diversa e complementar às outras categorias: idade adulta e velhice, por exemplo. A infância nesta perspectiva não se transforma em fase adulta: ela se modifica com o passar do tempo ao mesmo tempo em que permanece como categoria – estando implicados nesse processo mudanças e continuidades: ela recebe as crianças e quando elas se tornam adultos, a infância para elas terá acabado, mas enquanto categoria, ela permanece para receber outras crianças (QVORTRUP, 2010). Esta teoria considera que as crianças são capazes de desvelar a sociedade a partir de um ponto de vista próprio. Segundo Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 49), ela “[...] assume que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem”. Assim, a Sociologia da Infância afirma, portanto, a participação das crianças como de extrema relevância como recurso metodológico para pesquisas, defende o direito delas à participação na sociedade como sujeitos ativos e considera que o que elas dizem deve ser levado em consideração em assuntos que façam parte de suas vidas. (ARRUDA e MULLER, 2010). Qvortrup (2011, p. 202) diz que é preciso implica-las em tudo o que impacta em suas vidas: em seu bem-estar econômico, social e cultural. O autor diz que todos os eventos, grandes e pequenos, têm repercussões sobre as crianças e o significado deles para elas foi e ainda é em muitas situações negligenciado. Ele diz: “[...] como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior”.

A Sociologia da Infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico (SARMENTO, 2005) e se apoia nos conceitos de diversidade, alteridade e cultura. O primeiro pressupõe que não se pode falar em infância como um grupo homogêneo. Ela é marcada pela heterogeneidade e diversidade de condições de existência. O segundo constitui-se na lacuna que há entre o que se é e aquilo que os outros são. Assim, a visão de mundo do adulto é diferente da visão de mundo da criança. E por fim, o terceiro, é considerado como conjuntos articulados relativamente estáveis de ideias, normas de comportamento. Considerados esses três elementos – diversidade, alteridade e cultura, Corsaro (2011) apresenta dois pilares fundamentais para pensarmos a infância: o primeiro é a cultura de pares e o segundo é a reprodução interpretativa.

A palavra pares indica grupo; ou seja, se trata de uma cultura específica de um grupo de crianças que passa um determinado tempo juntas diariamente. Essa cultura local produzida pelo grupo de crianças – culturas infantis - se integra e contribui para outras culturas mais amplas as quais elas estejam integradas no contexto – sejam de crianças ou adultos. Ele ainda trata da especificidade das culturas infantis as definindo como um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças. As culturas infantis compõem uma particularidade da infância: as crianças não somente aceitam e reproduzem a cultura imposta pelos adultos, mas também contribuem para sua produção e transformação, dando por vezes outros sentidos a ela, a partir de suas leituras, interpretações e práticas no mundo. Elas são capazes de produzir ações com sentido próprio, o que lhes faz apreender a realidade a sua volta com significados variados (ARRUDA e MULLER, 2010): se apropriam das informações do mundo adulto de forma criativa para produzirem sua cultura de pares, e assim responderem às suas próprias preocupações de mundo – contribuindo ao mesmo tempo para a reprodução da cultura dos adultos. Uma vez que elas reproduzem, mas interpretam as informações a sua própria forma, fundamenta-se o sentido do termo reprodução interpretativa.

Reprodução significa que elas internalizam o que já existe no mundo adulto, mas não de forma passiva e sim contribuindo ativamente para produção de novas culturas e recriação das já existentes. Interpretação pressupõe inovação; criação (CORSARO, 2011).

Kramer (2007, p. 15) acredita que as crianças não podem ser resumidas a ser quem ainda não são e que se tornarão. Para ela é preciso reconhecer o que é específico da infância sem desconsiderar que as crianças já são em seu momento atual cidadãs; “[...] pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas”.

A Sociologia da Infância propõe que as crianças sejam estudadas de forma direta e participativa, não precisando necessariamente ser ela revelada por outras instituições, como família e escola – por exemplo.

O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373).

Borba (2005, p. 17) reafirma a criança como “[...] nem cópia e nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”. Para a autora, pesquisas que se propõem a estudar instituições escolares devem manter um olhar atento para todos os sujeitos que são envolvidos nestes ambientes, levando em consideração as crianças em sua alteridade de forma participativa e direta e ouvindo o que elas têm a dizer (BORBA, 2005).

Essa pesquisa pretende considerar a perspectiva bioecológica e a Sociologia da Infância, mantendo um olhar atento para o microssistema escola e não desconsiderando os demais propostos por Bronfenbrenner (1996; 2011) – reconhecendo assim que são teorias que se aproximam pela perspectiva relacional que adotam ao enfatizarem as relações entre o sujeito com outros agentes dos diferentes contextos aos quais ele participa. Acredita assim como Marcondes (2012, p. 25) que esses referenciais possibilitarão “[...] uma forma de olhar mais complexa para os fenômenos, buscando compreender os sujeitos envolvidos no processo como produto e produtores de cultura, ativos em seus contextos”.

A Sociologia da Infância censura uma visão individualista e um modelo linear de desenvolvimento (CORSARO, 2011) e busca resgatar a infância de teorias que interpretam as crianças “[...] como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2005, p. 363). Bronfenbrenner (1996; 2011) também critica em sua obra um modelo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano de forma isolada e fora dos contextos aos quais as pessoas fazem parte. Ambas perspectivas consideram que a mudança de contexto – da família para escola, por exemplo - é uma movimentação de extrema importância e acreditam ser de fundamental relevância considerar os diferentes espaços em que os sujeitos estão inseridos porque isso os diferencia significativamente: não se deve pesquisar a criança isoladamente. Para elas não há ciência que independa dos contextos e das circunstâncias.

Enquanto Bronfenbrenner (1996) propõe que o estudo da criança considere não só o microsistema da qual ela participa diretamente, mas todos os outros que estão interligados a ele, Qvortup (2011, p. 201 e 207) também considera que as crianças são parte da sociedade e do mundo e que, portanto, “[...] é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global”, por exemplo. Para ele, ninguém “[...] pode evitar a influência de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo”. Assim, a infância interage com qualquer outro setor da sociedade.

Os estudos sociais da infância prezam por uma abordagem interdisciplinar que estabeleça relações entre a infância e as crianças e adultos – em suas vivências cotidianas e a perspectiva bioecológica também propõem isso ao considerar as relações entre as pessoas em situações naturais – sobretudo as díades.

As duas teorias ainda corroboram que a cultura é um elemento essencial a ser considerado nas investigações. Na perspectiva bioecológica, a cultura ocupa o nível do macrosistema – que abrange todos os outros. Portanto, não se olha para qualquer sistema sem considerar crenças, ideias, valores, padrões de comportamento, expressões e informações compartilhadas por determinado grupo. Para a Sociologia da Infância, é preciso também considerar esses elementos que constituem a cultura para que a partir deles, se compreenda uma cultura da infância – especificamente denominada de culturas infantis - que se alimenta dessa cultura do mundo adulto e a reinventa – a realimentando também. Tanto a abordagem bioecológica quanto o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) se apoiam na ideia de que as culturas são historicamente mutáveis e que as novas gerações não simplesmente as aceitam da forma como são transmitidas como também as rejeitam, as adaptam, as transformam ou mesmo as reinventam. Assim, a forma como as novas gerações compreendem e fazem uso das culturas que lhe são transmitidas nunca será exatamente a mesma (TUDGE, 2001; TUDGE e FREITAS, 2012). Enquanto a Sociologia da Infância propõe o termo “cultura de pares” para designar as culturas infantis, a abordagem contextual ecológica também acredita que as crianças se envolvem ativamente entre si na tentativa de darem sentido ao grupo em que vivem: elas experimentam possibilidades e as interpretam a partir das próprias experiências anteriores. Para Bronfenbrenner (2011), a escolarização das crianças promove a aproximação delas com pessoas de mesma idade: assim atitudes e condutas das crianças podem ser impactadas pelo grupo de pares o qual convivem.

As duas perspectivas ainda apresentam a importância em se considerar os sujeitos como ativos e participativos em seus contextos – considerando inclusive as relações que se estabelecem com os demais sujeitos que podem compor mesmos ambientes. Segundo Martins

Filho (2011, p. 88), “Para a sociologia da infância, as crianças são atores sociais ativos; por isso, torna-se prudente dar visibilidade aos processos de socialização com base no que as crianças fazem e como fazem”. Completam Narvaz e Koller (2004, p. 62) indicando que para teoria bioecológica, “O ser humano é visto como um ser ativo, capaz de modificar-se e modificar seu ambiente”. Assim, reconhecem que as crianças são ativas na sociedade e que influenciam e são influenciadas pelo meio em que vivem: aspectos como mobilidade econômica, decisões políticas, saúde pública, segurança, e quaisquer outros elementos surtem efeitos nas crianças – que experimentam a partir deles e de suas próprias culturas, os efeitos de seus encaminhamentos.

As abordagens ainda se aproximam se considerarmos que se preocupam em estudar fenômenos ligados à infância e acreditam serem necessárias pesquisas e ações efetivas em favor das crianças.

1.2 - De uma infância desinteressada à escolarização das crianças

Nem sempre a infância foi pensada, discutida ou inserida em reflexões da forma como se apresenta na atualidade. Ainda que alguma ciência tenha sido produzida sobre infância, em geral, o que se verifica são estudos que na sua grande maioria consideram o conhecimento dos adultos e não das crianças.

Sarmiento (2007) trata da invisibilidade da infância sob três aspectos centrais: a (in) visibilidade histórica; a (in) visibilidade cívica e a (in) visibilidade científica. O autor indica que o interesse pela infância é significativamente recente. Ariès (1981) foi precursor nesse aspecto ao publicar sobre a infância e ainda que sua obra tenha sido criticada por considerar essencialmente classes mais abastadas, ela foi essencial ao desvelar aspectos importantes para a área e por ter promovido mudanças significativas nos estudos posteriores.

Sobre a (in) visibilidade histórica, considera-se que na Idade Média a criança era vista como um “adulto em miniatura”: como mero ser biológico, sem estatuto social e nem autonomia. Não havia preocupação com sua formação e desenvolvimento integral e o cuidado das crianças era exclusivamente responsabilidade de sua própria família, ainda que não existisse um sentimento de família que emocionalmente unisse as pessoas que a compunham. As crianças eram cuidadas até os sete anos de idade, pois se entendia que a partir dessa idade já não necessitavam mais de cuidados essenciais à sobrevivência e, então, passavam a se

envolver com atividades da comunidade. A aprendizagem de valores e costumes se dava pelo contato com os adultos: crianças nobres aprendiam artes de guerra ou os ofícios eclesiásticos enquanto que os pobres aprendiam a trabalhar nas lavouras ou serviços domésticos. Ao final da Idade Média há o surgimento de uma educação especializada para as crianças – com instituições voltadas a este fim, tendo a Igreja significativa representatividade. A educação era rígida porque se entendia que a infância era um período em que predominava a maldade, assim era necessário reprimir as crianças. A infância era considerada apenas como um momento de transição para a vida adulta (ARIÈS, 1981).

Na Modernidade, o Renascimento marca novas descobertas e o espaço social da criança se amplia (TEIXEIRA, 2008). Em meados do século XVII, jesuítas passaram a tratar da particularidade infantil e de métodos adaptados à psicologia infantil. Surge uma preocupação em torno da infância na tentativa de tornar o aprendizado mais agradável e menos pesaroso. Ainda ao longo do século XVII e no século XVIII os ideais iluministas contribuíram para uma mudança de olhar sobre as crianças: a infância passa a ser entendida como um grupo específico e não mais se caracteriza pela “[...] imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano” (SARMENTO, 2007, p. 28).

A partir do século XVIII, a industrialização possibilita a criação de instituições de cuidado, guarda e abrigo para filhos das mulheres trabalhadoras. Gimeno-Sacristán (2005) completa, declarando que a industrialização sinaliza a criança como sujeito escolar: as crianças passam a ser preparadas para a vida e para o trabalho por instituições educativas; a infância vai progressivamente passando definitivamente a ser entendida como uma fase que se difere da adulta, mas ainda uma fase em que as crianças não eram percebidas como pessoas capazes de pensar, querer e sentir por si próprias. A infância é consagrada como a “*idade da não-razão*” (SARMENTO, 2007)¹ e para garantir a razão, se institucionaliza a escola e se “inventa” o aluno (GIMENO-SACRISTÁN, 2005). “Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas” (SARMENTO, 2011, p. 588).

¹ Sarmento (2007) ainda discorre sobre a idade do *não-trabalho* (quando as crianças são simbolicamente excluídas da economia) e a idade do *não-infância* (quando as crianças são submetidas a uma adultização precoce e irreversível). Para saber mais, consultar: SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs). **Infância (In) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

A intenção da escola era educar as crianças para o trabalho – por meio da disciplina e da obediência: filhos de burgueses eram preparados para ocupar altos cargos e aqueles de famílias pobres trabalhavam nas fábricas ou se iam para a escola, eram treinados para trabalhos secundários (carpinteiros, pedreiros ou agrícolas). No Brasil colonial a partir dos sete anos, os filhos de senhores iam estudar e dos pobres e escravos, iam trabalhar.

O conceito “infância” vai se firmando até o século XIX (ARIÈS, 1981) e é só a partir deste século que a criança passa a ser valorizada como tal e a infância se constitui como uma fase própria do desenvolvimento (SARMENTO, 2007). A presença da criança, sua existência e futuro passam a ser dignas de preocupação por suas famílias: uma nova concepção de criança e educação se consolida e surge a ideia de preparar a criança para a vida adulta.

É a partir do final do século XIX e início do século XX que a criança começa a ser o centro de pesquisas, teorias e preocupações nos campos da psicologia e da medicina e começa a ser interpretada como sujeito que se desenvolve constantemente, com desejos e necessidades próprios.

Sobre a (in) visibilidade cívica, Sarmiento (2007) trata do fato de as crianças constituírem um grupo social excluído de direitos políticos expressos – característica da modernidade ocidental. Estando institucionalizadas nas escolas, as crianças vivem sob proteção adulta, permanecendo “[...] invisibilizadas enquanto actores sociais políticos concretos” (SARMENTO, 2007, p. 37). Já a (in) visibilidade científica é aquela que dá suporte aos dois tipos apresentados anteriormente. Ela se refere à ausência de investigações sobre as crianças e infância e é revelada pela produção de conhecimento dominante: crianças como objetos de conhecimento, procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam as interpretações das crianças, investigações que assumem as crianças como informantes desqualificados.

Sarmiento (2005, p. 368 – grifo do autor) imprime a negatividade que constitui a infância e que vem historicamente separando esse grupo do mundo social – tendo sido sempre sinalizado pelo prefixo de negação e interdições sociais:

A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: **infância** é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o **aluno** é o sem-luz; **criança** é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.

Kramer e Leite Filho (2001) sintetizam:

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbana-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança, exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. (KRAMER e LEITE FILHO, 2001, p. 19)

No Brasil, é em 1988, que a criança passa a fazer parte da legislação brasileira, por meio da Constituição – que vigora até os dias atuais com algumas alterações. Este é o documento que marca como direito, o atendimento para crianças na escola (BRASIL, 1988). Sarmiento (2011) indica que a escola emerge na promessa de preparar cidadãos futuros para a vida social plena.

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 ação 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 (SARMENTO, 2011, p. 588).

As escolas vão organizando suas práticas, seus tempos e espaços segundo as concepções dos adultos; que de alguma forma “moldam” as crianças (GIMENO-SACRISTÁN, 2005). É pela perspectiva deles que as crianças são escolarizadas.

Teixeira (2008) aponta que as crianças irem para escola diariamente e durante vários anos de suas vidas é uma tendência que tem se afirmado ao longo da história e que reforça a importância da escola enquanto local que apresenta forte influência no desenvolvimento delas. Há anos, o Brasil vem tentando acompanhar essa tendência criando estrategicamente ações para democratizar o acesso à educação, inclusive das crianças pequenas. Para Corsaro (2011, p. 151), a frequência a um espaço público possibilita às crianças experiências diferentes daquelas possíveis no espaço privado: “[...] uma vez que as crianças começam a mover-se para fora da família, suas atividades com os colegas e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares tornam-se tão importantes como as interações com os adultos”.

Alguns pesquisadores vêm apresentando apontamentos significativos aos últimos acontecimentos educacionais no Brasil que se relacionam sobretudo à frequência das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Saveli (2008) verificou que pesquisas educacionais realizadas a partir de 1970 mostram que crianças que começam a escolarização

mais cedo são mais bem-sucedidas no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como em conceitos básicos de Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Amaral (2008, p. 49) acredita que ampliar a oferta educacional pode ser uma oportunidade de se desenvolverem trabalhos a partir da ótica infantil que garantam “[...] o direito à infância e o direito à brincadeira [...]” para crianças de quaisquer idades; que estejam na escola, mas que nem por isso deixaram de ser crianças.

Campos et al. (2011) revelam que a literatura reconhece que a criança é beneficiada quando tem acesso à Educação Infantil – seja enquanto estiver frequentando essa etapa de ensino assim como no futuro ao frequentar os próximos anos de escolarização. Quanto mais qualidade essa educação oferecer, mais positivos serão os efeitos dela para as crianças assim como mais significativos serão ainda para àquelas que forem mais pobres.

Batista (2006) diz que as pesquisas apontam que uma entrada mais precoce na escola repercute na continuidade da escolarização. “A criança que entra mais cedo na escola – seja na educação infantil ou fundamental – tende a alcançar pelo menos dois anos a mais de escolaridade daquela que entra mais tarde”.

Já Nicolau (2007) demonstra certa apreensão em relação à frequência de crianças de seis anos no Ensino Fundamental no sentido de que isso possa vir a acarretar algum tipo de pressão em relação à escolarização das crianças de cinco e quatro anos. Ela alerta para o fato de que a Educação Infantil pode perder sua característica de proporcionar principalmente por meio do lúdico e de linguagens expressivas, experiências culturais tão significativas para crianças, famílias e educadores.

Nascimento (2012, p. 79) alerta para uma tendência da Educação Infantil se fragmentar em função de características antecipatórias à educação de crianças de quatro e cinco anos e questiona se essas crianças serão identificadas “[...] com as propostas pedagógicas do ensino fundamental e perderão seus direitos a uma educação cujos eixos são brincadeira e interação”.

No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas forçam uma alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares (CAMPOS, 2007, p. 13).

Kramer (2006, p. 810-811) também contribui com esta discussão e indica possibilidades:

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

O fato é que o processo de escolarização da infância coloca os sujeitos sociais frente a práticas específicas pertinentes as instituições que os atendem, com tempos e espaços diferenciados, posicionando-os em lugares socialmente demarcados (NEVES, 2010). O campo incita posicionamentos diversos, mas a busca tende à defesa de uma escolarização que atenda às necessidades das crianças em todas as suas dimensões – estejam elas na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Novas políticas públicas, tal qual a obrigatoriedade do ingresso na educação básica aos quatro anos de idade e a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental indicam que pode ser preciso às escolas repensarem suas dinâmicas de trabalho frente às novas demandas.

1.3 - A escolaridade das crianças e a participação delas em estudos acadêmicos

É recente na literatura, sobretudo na área da Educação, a participação das crianças em pesquisas acadêmicas, principalmente àquelas que se dispuseram a ouvi-las. Montandon (2001) revela que apesar de há muitos anos o interesse por estudos com crianças já se manifestar, foi apenas a partir de 1980 que pesquisadores envolvidos com o tema vêm sentindo emergência em discutir o assunto. E foi somente, a partir da década de 90 que os estudos sobre crianças foram além dos campos da medicina e da psicologia (SARMENTO e PINTO, 1997), adentrando a pedagogia e posteriormente os estudos sociais. Para Qvortrup

(2011) até recentemente, a maioria dos cientistas excluía as crianças do mundo maior; do mundo adulto e assim, não as consideravam como tais.

Os estudos sociais da infância a tomaram como um fenômeno social – considerando-a como categoria na estrutura social, ampliando a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças e os adultos e sobre as competências das crianças como protagonistas de suas vidas e como agentes sociais que contribuem para a modificação da sociedade da qual fazem parte (QVORTRUP, 2010).

Molon (2012) acredita que aceitar que as crianças possam falar em seu próprio direito e relatar, portanto, suas próprias visões e experiências significa reconhecê-las como sujeitos ao invés de objetos de pesquisa. Amaral (2008) reforça esse propósito, indicando que não há melhor fonte para obter informações sobre as crianças, suas atitudes e percepções, que não elas mesmas.

Acreditar que mesmo as crianças ainda bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas ideias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc. desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade. Que significados, que sentimentos, etc. têm as crianças sobre as suas experiências, sobre os elementos da sua cultura? Ainda se conhece muito pouco sobre isso (CRUZ, 2008, p. 13).

Assim como Cruz (2008), a literatura vem indicando que é preciso ouvir as crianças nas pesquisas – as concebendo como sujeitos sociais capazes de participar efetivamente e ativamente nas interações sociais:

[...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. [...] há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p. 65).

Campos (2008) nos alerta para o fato de que quando a pesquisa é realizada com crianças, é preciso que se leve em consideração alguns aspectos fundamentais, como: a idade, o gênero, o tempo, a escuta dos adultos próximos a elas, o nível do desenvolvimento da linguagem e a escolaridade e quais são as crianças ouvidas dentro de um grupo.

O diálogo com as crianças pode nos permitir conhecer as diversas formas que elas utilizam para compartilhar, negociar e enfrentar os acontecimentos de sua vida cotidiana. E o ponto de vista e a experiência das crianças são necessários para compreender os diferentes fenômenos sociais que lhes dizem respeito (AMARAL, 2008).

Soares, Sarmiento e Tomás (2005) acreditam que tudo pode ser adaptado para uma linguagem acessível às crianças nas pesquisas e apontam alguns aspectos que consideram fundamentais para que a investigação com crianças seja organizada de forma que elas possam participar e serem informadas eticamente. Seguem alguns deles:

- ✓ A valorização da voz e ações das crianças: permitir a participação de fato delas, valorizando o que dizem, não as discriminar, e implica-las na seleção dos participantes;

- ✓ O consentimento informado: informar a criança acerca da investigação (seus objetivos e dinâmicas de investigação) e solicitar seu consentimento para participar da pesquisa. Dizer que a participação é voluntária e que podem se recusar a participar a qualquer momento. Discutir com elas sobre as técnicas que as deixam mais confortáveis e que consideram mais adequadas;

- ✓ A consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos: utilizar uma multiplicidade de recursos metodológicos que permitam tornar audíveis suas vozes;

- ✓ A agência das crianças na avaliação do percurso da investigação: avaliar o trabalho junto com as crianças;

- ✓ A devolução da informação às crianças: implica-las na revisão crítica da informação que com elas foi construída. É fundamental considerar a participação das crianças até o momento final do processo ao qual elas atuaram como parceiras.

A fim de verificar o que já havia sido produzido academicamente sobre a escolaridade das crianças da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas professoras – interesse desse estudo – foi consultado o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – a partir de resumos de dissertações de mestrado ou teses de doutorado defendidas entre os anos de 2005 a 2015 que tratassem de temática semelhante à desta pesquisa. No campo “assunto” foram utilizadas as expressões “educação infantil” e “ensino fundamental” em três formatos diferentes: com espaço entre as expressões, sem espaço entre as expressões e sem sinal algum de pontuação entre as expressões. Foram excluídos de leitura prévia aqueles trabalhos que já no título traziam questões específicas e exclusivas que se distanciavam dos propósitos desta pesquisa: educação especial, educação física, artes, literatura, educação sexual, ensino da língua escrita e outros.

Do restante, foram lidos todos os resumos e alguns trabalhos na íntegra. Dos lidos integralmente, 11 foram selecionados, categorizados e serão brevemente apresentados.

Parece que a partir de 2008 foi se ampliando o número de estudos que se ocuparam em pesquisar não somente as crianças, mas com as crianças e grande parte destes tiveram seus dados coletados também com demais integrantes da escola: professores, funcionários e/ou equipe gestora. Isso não significa que o número de trabalhos encontrados e escolhidos para leitura esgotou as possibilidades de pesquisas na área; embora têm-se conhecimento de que ainda que em movimento crescente, são poucos os estudos que se dedicaram e se dedicam a estudar a escola sob essa perspectiva.

Os trabalhos de Barros (2008), Schmitz (2008), Teixeira (2008), Motta (2010), Neves (2010), Corrêa (2011), Martinati (2012), Chulek (2012), Marcondes (2012), Rabinovich (2012) e Mascioli (2012) foram alguns estudos que contribuíram significativamente para o aprimoramento do que se buscava para essa pesquisa porque apresentaram aspectos da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental isoladamente, e/ou traçaram comparativos para as duas etapas de ensino e/ou de alguma forma analisaram a transição de uma etapa de ensino para a outra – considerando como crianças pequenas vivenciam a escola para além dos adultos.

Em relação aos pressupostos teóricos, a maioria dos trabalhos adotou a perspectiva histórico-cultural como teoria central (Barros, 2008; Teixeira, 2008; Mascioli, 2012; Martinati, 2012 e Rabinovich, 2012). Schmitz (2008) vale-se de diferentes áreas como Geografia, da Filosofia, da Antropologia e Sociologia. Motta (2010) adota os conceitos elaborados por Bakhtin, Vigotski, Foucault, Certeau e Gimeno-Sacristán e, pontualmente para alguns aspectos, a sociologia da infância. Corrêa (2011) categoriza os dados a partir de indicações da professora Tizuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo (USP) e documentos oficiais regidos por políticas públicas. Neves (2010) e Chulek (2012) utilizaram como referencial principal a Sociologia da Infância e Marcondes (2012) adota a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner e a Sociologia da Infância.

Teixeira (2008), Motta (2010), Neves (2010), Martinati (2012), Marcondes (2012) e Rabinovich (2012) acompanharam pelo menos um mesmo grupo de crianças na Educação Infantil e posteriormente no Ensino Fundamental – percorrendo as duas esferas de ensino ao longo da pesquisa. Barros (2008), Schmitz (2008), Corrêa (2011) e Chulek (2012) trabalharam com um grupo de crianças da Educação Infantil e um grupo de crianças do Ensino Fundamental. E Mascioli (2012) atuou primeiro na Educação Infantil e posteriormente no Ensino Fundamental, porém quatro crianças participaram da coleta nos dois momentos.

Todos os estudos são de natureza qualitativa e as pesquisas aconteceram em escolas diferentes para Educação Infantil e Ensino Fundamental, no caso da maioria deles. Apenas as pesquisas de Schmitz (2008), Motta (2010) e Corrêa (2011) realizaram a investigação em uma mesma escola.

Para Schmitz (2008), Corrêa (2011) e Chulek (2012) participaram do estudo apenas as crianças. Para as demais pesquisas, participaram crianças e professoras das crianças. No caso de Teixeira (2008), Barros (2008), Motta (2010), Rabinovich (2012) e Mascioli (2012), a pesquisa ainda contemplou outros profissionais da escola e no caso de Marcondes (2012) e Rabinovich (2012), os familiares das crianças também foram sujeitos de pesquisa.

O método de coleta dos dados variou entre as pesquisas aparecendo principalmente observação participante, entrevistas individuais ou em pequenos grupos, questionários e análise documental. Para esse estudo, não serão expostos todos os aspectos destas pesquisas, pois foram analisadas inúmeras situações, algumas que se assemelharam e outras que se particularizaram – uma vez que os objetivos dos pesquisadores e os instrumentos de coleta não foram idênticos. Entre os resultados que parecerem mais pertinentes foram selecionados os seguintes para serem apresentados:

✓ Propostas pedagógicas e conteúdos abordados: Barros (2008), Mascioli (2012) e Chulek (2012) concluíram que há uma preocupação crescente, na atualidade, em preparar as crianças da Educação Infantil para o acesso ao Ensino Fundamental e isso as ocupa com tarefas que visam à alfabetização dos pequenos estudantes ainda na pré-escola: Mascioli (2012) concluiu que o grau de exigência e produtividade na Educação Infantil se volta principalmente para escrita. Para Barros (2008) o material pedagógico das crianças é configurado como apostilas e isso parece reprimi-las e cansá-las, além de preocupar professores e coordenadores que apresentam intenção em cumprir o material proposto. Já Chulek (2012), revela que este trabalho é feito de forma prazerosa, despertando a curiosidade dos alunos para o tema. O mesmo tipo de exigência não aparece em Marcondes (2012) que apontou que a maioria das professoras de Educação Infantil pesquisadas compreendia a alfabetização das crianças como um processo contínuo, e somente uma adotava moldes mais tradicionais com um formato de trabalho mais próximo ao que era oferecido no Ensino Fundamental.

Para a maioria dos estudos (Teixeira, 2008; Schmitz, 2008; Motta, 2010; Neves, 2010; Martinati, 2012; Marcondes, 2012, Chulek, 2012; Mascioli, 2012 e Rabinovich, 2012) o primeiro ano do Ensino Fundamental apresentou exigências e práticas pedagógicas mais diretivas e foco para aprendizagem da língua escrita. Para Schmitz (2008), Chulek (2012) e

Mascioli (2012), no Ensino Fundamental, leitura e escrita pareceram ser explorados de forma descontextualizada, com a aplicação de atividades cansativas e chamando atenção para alunos que apresentam dificuldades. Em Rabinovich (2012) as professoras alegaram sofrer pressão por alfabetizar as crianças no 1º ano em função do próprio sistema de ensino – dando ênfase ao resultado e não ao processo. Barros (2008) constatou inclusive a realização de um simulado no primeiro ano para checar os conhecimentos das crianças. Schmitz (2008) ainda esclarece que para o Ensino Fundamental, as preferências das crianças do primeiro ano em relação às propostas pedagógicas variavam entre jogos, leitura e escrita, brincadeiras no pátio ou no ginásio. Neves (2010) evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. “Talvez fosse possível pensar em práticas educativas organizadas em torno de um “brincar letrando” ou “letrar brincando”, a partir da perspectiva da experiência da criança com o lúdico e com a linguagem escrita” (NEVES, 2010, p. 260).

✓ Aspectos relacionados a artes, ludicidade e brincadeiras: Schmitz (2008) e Corrêa (2011) acreditam que a Educação Infantil respondeu melhor a um trabalho voltado à exploração das múltiplas expressões dos alunos. Em Schmitz (2008), a sala da pré-escola contemplava “cantinhos” temáticos específicos que os alunos frequentavam: casinha, jogos, histórias. Para Corrêa (2011), o brincar está muito mais presente e é mais respeitado também nesta etapa: as brincadeiras pareceram estar integradas às práticas curriculares e os espaços e tempos são organizados de forma que as crianças participem do processo de aprender pelo brincar. Para Corrêa (2011), Teixeira (2008), Schmitz (2008), Motta (2010), Neves (2010), Martinati (2012), Marcondes (2012) e Rabinovich (2012), o tempo dedicado a brincadeiras de qualquer natureza ou à frequência ao parque ou outro local aberto da escola (como pátio) é maior também na Educação Infantil – embora o parque represente um dos espaços preferidos pelas crianças de ambas etapas de ensino na pesquisa de Schmitz (2008). Ela ainda relata que atividades envolvendo jogos e também as aulas de Educação Física – parecem causar mais euforia na turma do primeiro ano do que da pré-escola. Em Barros (2008) essas aulas eram previstas já na Educação Infantil, mas a pesquisadora não viu nenhuma acontecer de fato. Corrêa (2011) aponta que no Ensino Fundamental, tempos e espaços são pouco disponibilizados para o brincar: o professor não prioriza o trabalho com brincadeiras e quando estas aparecem, são vinculadas a aprendizagem de algum conteúdo. Mascioli (2012) observa que corporeidade, imaginação, arte e ludicidade constituem elementos que não foram respeitados nas práticas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Já Barros (2008), foi a única que apresentou resultado um tanto diferente: em função da Educação Infantil apresentar

exigências em relação ao cumprimento do material proposto às crianças, ela constata que no Ensino Fundamental as crianças acabam tendo mais espaço e tempo para brincar do que na Educação Infantil – mesmo as crianças menores tendo demonstrado necessidade e desejo por esta prática.

✓ Aspectos organizacionais e espaciais: Em Schmitz (2008) e Chulek (2012), a turma da Educação Infantil interagiu muito mais nos espaços externos da escola do que a turma do primeiro ano. Isso porque nesta etapa de ensino, o espaço-temporal apresentou-se mais flexível que no outro, cuja organização acontecia de forma bem mais rígida e linear. Em Marcondes (2012), a Educação Infantil apresentou um espaço mais acolhedor e mais adaptado às necessidades das crianças do que o Ensino Fundamental. Já em Barros (2008), as crianças da Educação Infantil não podiam conversar livremente e andar pela sala, enquanto no Ensino Fundamental essas condições eram mais respeitadas.

Em Schmitz (2008), no Ensino Fundamental o mobiliário não era adequado ao tamanho das crianças. Na pesquisa de Martinati (2012), embora ela tenha constatado que as crianças do primeiro ano se sentavam em duplas, afirmou que isso não garantia a interação entre os pares.

✓ Adaptação da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: Schmitz (2008) considerou que as crianças que frequentavam a pré-escola pareciam sempre mais felizes e satisfeitas, do que as do primeiro ano do Ensino Fundamental. Já Rabinovich (2012) e Marcondes (2012) apontam nas suas pesquisas o desejo das crianças de adentrarem no Ensino Fundamental, sobretudo pela possibilidade de que lá irão aprender a ler e escrever. E que, portanto, a escola precisa adotar práticas que valorizem o sentido da escrita para as crianças e que não as façam ficarem apenas copiando palavras da lousa.

Em relação ao período de preparação para transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Motta (2010) praticamente não encontrou eventos que pudessem ter sido pensados para preparar as crianças para esse momento e relata que a transição aconteceu de forma abrupta: considera apenas a presença de tarefas de casa que passaram a ser prescritas para crianças do último ano da Educação Infantil às sextas-feiras. Martinati (2012) constata que na Educação Infantil esse tema foi motivo de diálogo entre professora e alunos por duas vezes e no Ensino Fundamental, ações relativas à adaptação das crianças no ambiente ocorreram apenas nos dois primeiros dias de aula. Rabinovich (2012) diz que o período de adaptação é para todos os envolvidos com a questão, não somente para as crianças e que a medida legal não provocou qualquer alteração na forma de recepção das crianças no novo

ano. Os profissionais ainda declararam acreditar que o ingresso aos seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental acontece de forma equivocada.

Para Teixeira (2008), Motta (2010), Neves (2010), Martinati (2012) e Marcondes (2012), as crianças pareceram se adaptar ao primeiro ano onde a marca de aluno vai se fazendo presente, tolerando o que lhes parece negativo, se esforçando para se adaptar ao novo modelo e apresentando estratégias de resistência ou também transgressões criativas, para que essa experiência no primeiro ano seja de sucesso: os alunos vão criando novos sentidos para as atividades propostas e apropriam-se das atividades e, se necessário significam-nas de outra forma.

Os estudos de Teixeira (2008) e Martinati (2012) apresentaram mais um ponto em comum: a satisfação das crianças em frequentar o Ensino Fundamental. Na pesquisa de Teixeira (2008), as crianças se mostraram muito contentes com o novo ambiente e não evocaram saudades da Educação Infantil. Em Martinati (2012), embora a adaptação à nova escola não tenha sido tão fácil, todas as crianças disseram preferir ir para o Ensino Fundamental a ficar na Educação Infantil, mesmo ressaltando que gostariam de poder levar o parque e os brinquedos com eles.

No estudo de Chulek (2012), as crianças compreenderam propostas de trabalho específicas: para Educação Infantil entendem que a brincadeira é o foco do trabalho, enquanto que no Ensino Fundamental vão aprender conhecimentos a partir de componentes curriculares específicos: português, matemática, ciências, etc. Ela ainda concluiu que é necessária maior continuidade entre a última etapa da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental – que se distanciam sob o ponto de vista dos adultos, mas se aproximam sob o ponto de vista das crianças que, mesmo quando alunos continuam sendo crianças, buscando estratégias para brincar, interagir, criar e recriar – elementos comuns da infância.

Os estudos se aproximam à medida que, em geral, todos concluíram que há práticas e rotinas específicas e diversas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e revelam mais rupturas do que continuidades entre uma etapa de ensino e outra.

Embora pareça que as crianças se adequem de alguma forma ao Ensino Fundamental e para alguns estudos inclusive desejam estar ali, aspectos importantes do contexto anterior como distribuição dos espaços, rotina e a brincadeira, por exemplo, apresentam menos atenção no novo contexto – quanto às especificidades no atendimento à faixa etária dos alunos. No Ensino Fundamental, o direito de viver a infância em todas as suas peculiaridades parece ficar mais limitado. Há que se observar ainda uma preocupação em alfabetizar os alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que vem muitas vezes contaminando as

práticas da Educação Infantil para que esse processo seja antecipado o quanto antes na vida das crianças. Nesta etapa de ensino, parece que ora “se brinca demais”; ora “se aprende demais”.

Alguns elementos destes estudos mereceram destaque ao se tornarem significativos para a construção desta pesquisa:

✓ A maioria deles apresenta uma fragmentação imediata entre Educação Infantil e Ensino Fundamental em relação ao contexto que eles ocupam: prédios distintos, localidades muitas vezes distantes, propostas pedagógicas diversas, uso de materiais e espaços diferentes e em alguns casos, sistemas de ensino diferentes: ora municipal, ora estadual. Isso pode corroborar para dificultar encaminhamentos mais adequados ao atendimento das crianças pequenas nas escolas. Considera-se que as pesquisas precisam também contemplar um único espaço físico para as duas esferas a fim de verificar se esse fator pode contribuir para a promoção de uma escolarização mais integrada aos educandos;

✓ Todos os trabalhos averiguaram as situações no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, com exceção de Motta (2010) que chegou a acompanhar o início do segundo ano. Portanto, são necessárias pesquisas que considerem a pré-escola em seus dois anos e que ampliem a busca para além do primeiro ano do Ensino Fundamental, podendo assim talvez entender com mais clareza e amplitude a complexidade do fenômeno a ser estudado;

✓ Os trabalhos se valeram de estratégias variadas para a coleta de dados: observações em sala de aula, análise documental, questionários, entrevistas individuais ou em pequenos grupos com apoio ou não de desenhos, fotografias, histórias ou jogos. Isso por um lado favoreceu e contribuiu com esse estudo para composição de um campo de possibilidades de atuação com os sujeitos, mas considera-se necessário também o uso de novas estratégias que ampliem as formas para recolha dos dados;

✓ Os estudos ainda consideraram referenciais teóricos diversos embora a maioria tenha se validado a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Faz-se preciso pesquisas que ampliem o campo a partir de outras teorias que em conjunto ou não poderão favorecer a compreensão do objeto de estudo a ser pesquisado;

✓ De todas as pesquisas apresentadas, as mais recentes dataram publicação em 2012 – ano anterior da publicação da lei que obriga o ingresso na escola aos quatro anos de idade. Portanto, é urgente que se publiquem estudos que sejam posteriores a esse evento para que se analisem antigas e novas situações que possam emergir em função deste episódio.

Este levantamento bibliográfico ainda foi útil na medida em que possibilitou a emergência de questões que ainda precisam ser investigadas e que contribuirão para delimitação desta pesquisa no formato em que ela foi realizada. É provável que um estudo com características distintas dos que já vem sendo produzidos na área possa contribuir e enriquecer o debate acadêmico em torno da questão da escolarização de crianças pequenas no Brasil.

Nenhuma das pesquisas coletou dados em formato ou contexto semelhante ao que este estudo realizou e somente uma - a de Marcondes (2012) - analisa os dados a partir de mesmo referencial teórico aqui sugerido – embora com outro objetivo.

Essa primeira seção da tese se dedicou a apresentar os pilares teóricos principais que sustentaram esse estudo: a perspectiva bioecológica e os estudos da Sociologia da Infância que pareceram se aproximar em diversos aspectos – sobretudo porque valorizam as relações entre as pessoas nos ambientes em que estão inseridas e reconhecem as influências de sistemas maiores para além dos contextos imediatos de convivência entre pares. Também se ocupou ainda que brevemente de resgatar o processo de constituição da infância até que as crianças fossem institucionalizadas em escolas, apresentando autores que vêm se posicionando em relação a escolaridade de crianças pequenas. Por último, revela resultados de pesquisas que consideraram a escolarização de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

“Na vida, não existem soluções. Existem forças em marcha: é preciso criá-las e, então, a elas seguem-se as soluções”.

Saint-Exupéry



Seção 2

A pesquisa: das opções metodológicas à análise dos dados

SEÇÃO 2

A pesquisa: das opções metodológicas à análise dos dados

Esta seção se dedica a apresentar as opções metodológicas adotadas, o cenário, os participantes e a trajetória da pesquisa e encontra-se para isso dividida em três tópicos. O primeiro caracteriza as opções metodológicas para o estudo, o segundo apresenta o contexto e os sujeitos pesquisados e o último relata como se deu a coleta de dados e revela as categorias de análise.

2.1 – Opções metodológicas: o tipo de pesquisa, a definição dos participantes e instrumento de coleta e questões éticas

A partir do referencial teórico adotado para a pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, que pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente a ser pesquisado possibilitando assim a apreensão de várias dimensões de um objeto de estudo no contexto da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11-13), o conceito de pesquisa qualitativa pode ser apresentado segundo cinco princípios básicos que nortearam este trabalho:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...] o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. [...] o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.
[...] O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos.

Na pesquisa qualitativa, *a priori*, tudo pode ser significativo. O contexto é apreendido, o interesse é pela causalidade local, os procedimentos são variáveis e a complexidade dos fenômenos é apresentada e busca ser compreendida. Pesquisas qualitativas

como essa consideram as pessoas em suas particularidades e experiências (RODRIGUES e NÖRNBERG, 2013).

Em acordo com Bronfenbrenner (1996; 2011) – que sugere a produção de pesquisas sobre a pessoa em desenvolvimento e no(s) contexto(s) em que está inserida, e, com a Sociologia da Infância – que compreende as crianças como produtos e produtoras de cultura as quais estão inseridas no mundo e sofrem influência do mesmo, sendo ativas nesse processo (MULLER, 2006) - esta pesquisa considerou diálogos que emergiram de um grupo de crianças que estavam ao longo da coleta de dados frequentando os dois últimos anos da Educação Infantil, de um grupo de crianças que estavam frequentando os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e de um grupo de professoras que ministravam aulas para as crianças envolvidas.

A criança, enquanto objeto de estudo, tem sido muito observada e pouco ouvida. Apesar de termos acumulado conhecimentos valiosos sobre o desenvolvimento infantil, pouco sabemos sobre o significado da experiência de ser criança para a criança. (MARTINS e CRUZ, 2008, p. 290)

Considerando que as professoras estão intensamente imbricadas na escola – contexto as quais estão diariamente inseridas – ouvi-las também nos possibilitou ainda uma compreensão mais aprofundada do fenômeno a ser estudado. Goodson (1997) considera necessárias pesquisas que contemplem o pensamento do professor, seus conhecimentos práticos e suas reflexões sobre esse conhecimento. Para o autor, os professores precisam ter o direito a falar e de serem representados por si mesmo.

Polônia, Dessen e Silva (2005) indicam que duas ou mais pessoas podem compartilhar do mesmo ambiente, mas as influências e os acontecimentos deste contexto não são vivenciados e compartilhados da mesma forma. Assim se justifica a importância também em se ouvir grupos diferentes de participantes, formados por uma quantidade mínima de integrantes em cada um deles.

Para todos os participantes a coleta de dados se deu por meio da constituição de grupos focais. Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5) esta é uma

[...] técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

“Grupos focais são bons para explorar as perspectivas das pessoas sobre questões nas quais elas não haviam pensado muito” (BARBOUR, 2009, p. 119). Em grupo o diálogo tende a ser mais diversificado e aprofundado e os sujeitos vão compondo seus relatos a partir também dos relatos de seus pares: a dinâmica e a interação do grupo são parte integrante dessa técnica (DIAS, 2000). Atuar em grupo significa acreditar que a união de forças produz um efeito maior do que a soma dos efeitos individuais (BRONFENBRENNER, 1996). As informações que emergem no grupo por cada participante resultam na compreensão coletiva do grupo sobre um determinado objeto de estudo. Graue e Walsh (2003) também indicam aos pesquisadores que conversem com as crianças em pares ou pequenos grupos, pois eles podem favorecer discussões entre elas e assim elas podem ir alterando perguntas ou propostas vindas do pesquisador.

Barbour (2009) e Gondim (2003) indicam como interessante para o trabalho com grupos focais um mínimo de três ou quatro integrantes – podendo até atingir 10 ou 12 pessoas. Isso para as autoras depende da habilidade do pesquisador e do nível e complexidade da discussão prevista. Em função das análises de transcrições, Barbour (2009) considera um máximo de oito participantes desafiador o suficiente. A autora ainda discorre sobre algo que foi ao encontro do que este trabalho realizou: que agrupamentos por amizade ou pessoas que já se conhecem e, portanto, apresentam certa familiaridade “[...] podem levar a um entendimento mais aprofundado das dinâmicas do grupo e de como elas moldam o desenvolvimento das visões ou respostas” (BARBOUR, 2009, p. 96). Gatti (2005) completa: para ela, atuar com grupos focais junto a pessoas que partilham alguns traços em comum, permite ao pesquisador conhecer representações, percepções, crenças, hábitos, valores, e outros elementos inerentes a um dado objeto de estudo e assim ele poderá obter perspectivas diferentes sobre uma mesma questão e compreender ideias partilhadas no dia-a-dia das pessoas envolvidas e modos pelos quais elas são influenciadas por outras, tornando possível o levantamento de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais.

Barbour (2009) indica o uso de materiais estímulos nas pesquisas que pretendem atuar com grupos focais. Segundo ela, estes materiais possuem triplo valor: podem quebrar o gelo e inserir humor, estimular as discussões e proporcionar potencial para comparações entre grupos. Podem ser: panfletos, recortes de jornal, imagens, jogos, histórias ou outros. Graue e Walsh (2003) também propõem o uso de adereços e objetos no trabalho com crianças muito pequenas. Esses materiais podem ser: histórias, fotografias, desenhos, brinquedos e outros. Segundo Cruz (2008, p. 18), valer-se de diferentes “[...] formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o

que dizer”. Barbour (2009) ainda sinaliza o fato de que é preciso que os pesquisadores monitorem o impacto destes materiais nos grupos para o caso de não serem bem-sucedidos, modifica-los ou retirá-los.

Assim como indicam Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 6), esta pesquisa também pretendeu “[...] manter os mesmos participantes e realizar com eles mais de um GF, propondo novos temas e/ou aprofundando-os a cada reunião”. Os grupos focais permitem o diálogo e/ou debate entre os participantes sobre um tema específico e considera a interação do grupo na geração dos dados (CRUZ NETO, MOREIRA e SUCENA, 2002). Assim, os encontros devem acontecer em uma “[...] atmosfera agradável e informal [...]” para que os participantes se sintam verdadeiramente à vontade para se expressarem (DIAS, 2000, p. 5).

Elaborar um roteiro que defina a temática de cada encontro e o que se espera saber sobre ela facilita a organização das ideias do pesquisador e garante minimamente o que será abordado a cada encontro. Para o participante, o encontro pode parecer flexível e não estruturado, mas para o pesquisador nem tanto (DIAS, 2000). É interessante evitar perguntas diretas e ter como foco a promoção da discussão. O pesquisador deve fazer o mínimo de anotações possíveis ao longo de uma sessão e se manter atento aos comportamentos verbais e não verbais dos participantes. Por isso a importância de auferir os dados para além de gravação em áudio – considerando também gravação em vídeo e fotografias. Assim, é possível absorver os gestos e expressões – que muitas vezes falam por além da voz – sobretudo no caso das crianças. O pesquisador ainda precisa assumir a posição de facilitador do processo de discussão deixando os sujeitos à vontade para se expressarem como julguem mais apropriado, de forma produtiva e intervindo somente para introduzir novas questões e/ou para facilitar o processo em curso (GONDIM, 2003).

Os participantes precisam se sentir à vontade para retomarem determinado tema em qualquer um dos encontros: isso garante liberdade de expressão a eles e possibilita ao pesquisador ir compondo a análise – complementando e confrontando informações ao longo de um dado período.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP “Júlio de Mesquita Filho”, obtendo o certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 32553314.4.0000.5400 (Anexo A).

Em agosto de 2014, o estudo foi aprovado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Anexo B) e em dezembro do mesmo ano, a pedido da equipe gestora da EMEI e da EMEF, a pesquisadora encaminhou um relatório parcial do estudo às escolas (Anexo C).

Antes que a coleta de dados fosse iniciada na escola, a pesquisadora foi até lá e conversou com as professoras explicando sobre o estudo e adquirindo um consentimento prévio oral. A pesquisa resultou da concordância dos sujeitos envolvidos e no caso das crianças, por elas mesmas, seus pais ou responsáveis. Todos os participantes foram devidamente esclarecidos sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa podendo se recusar a participar em qualquer momento (o que não aconteceu para nenhum caso) e o compromisso com todos foi firmado por termos de consentimento e assentimento (Apêndices A, B e C respectivamente) antes que a coleta fosse iniciada.

2.2 – Contexto e participantes: o cenário da pesquisa de campo

As sessões de grupo focal foram realizadas com 4 professoras e 18 crianças que frequentavam uma unidade do CEU na cidade de São Paulo/SP no ano de coleta dos dados.

Todas as unidades dos CEUs da cidade foram construídas em áreas periféricas, após um estudo das áreas de maior concentração de pobreza e exclusão social, além de verificada pouca ou nenhuma presença do poder público. A cidade de São Paulo possui 46 complexos deste tipo com metragem por volta de 13 mil metros quadrados: os primeiros foram implantados no ano de 2003 pela prefeitura municipal de São Paulo em regiões marcadas pela presença de desigualdade social e exclusão (CANGUSSÚ, 2010). As ideias de educação para cidadania e de escola aberta de Paulo Freire, os projetos dos Parques Infantis criados por Mário de Andrade em São Paulo nos anos 30 e a Escola Parque, criada por Anísio Teixeira em Salvador nos anos 50 por meio de experiências acumuladas sobre a convivência de pessoas com espaços públicos integrados, superação da desigualdade social, (re) organização do tempo escolar, do currículo e da apropriação do espaço educacional pela comunidade - inspiraram e contribuíram para o enriquecimento da proposta do CEU (DÓRIA e PEREZ, 2007)².

Segundo Raymundo (2013, p. 88), o “O CEU representa uma nova tentativa na construção de uma educação popular de qualidade. Ele tem uma proposta inovadora, numa construção também diferenciada.” Mascarenhas (2006) indica que o projeto arquitetônico do

² Rogério (2015) estabelece relações entre os Parques Infantis, Escola Parque e o CEU. Consultar a fonte nas referências deste trabalho.

CEU – que contempla uma rede de equipamentos públicos de educação, cultura, lazer e esporte - consideradas as referências que o influenciou, buscou criar uma arquitetura que remetesse a liberdade e a alegria.

Cada unidade conta com um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de zero a três anos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de quatro e cinco anos, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que atende crianças e jovens de seis a 14 anos e também oferece Ensino de Jovens e Adultos. Em todas as unidades há um conjunto esportivo, com quadra poliesportiva coberta, salão de ginástica, pista de skate e piscinas; um conjunto cultural, com teatro e cinema, biblioteca, estúdios de produção e gravação multimídia (imagem e som) e fotográfico, salas para oficinas de artes, dança, música e outras atividades, com instrumentos musicais, rádio comunitária e escola de iniciação artística; um centro comunitário, com espaços para atividades da comunidade, além de padaria comunitária que oferece cursos profissionalizantes e um telecentro com 20 computadores de uso livre: tudo a serviço da população local, inclusive aos finais de semana³. Segundo Dória e Perez (2007), o objetivo desse projeto foi oferecer qualidade de vida à periferia, buscando garantir o desenvolvimento integral daqueles que até então estiveram totalmente desprovidos de qualidade da arquitetura do espaço público.

Visando atuar na qualidade social da educação, na ideia de educação para a cidadania de Paulo Freire e na promoção da apropriação dos espaços pela população para que pudessem exercer sua cidadania, a intenção na implementação dos CEUs era que as crianças pudessem circular livremente pelo local e que a comunidade pudesse se reunir para entretenimento e discussão das questões da cidade ou bairro, por exemplo. Portanto, os espaços não se destinam somente aos alunos, mas oferecem oportunidades educacionais formais e não formais para demais pessoas de camadas populares historicamente excluídas (PADILHA, 2004).

O CEU traz a proposta de oferecer todos os seus espaços como espaços educadores, essa é a sua essência, [...]. Um dos objetivos dos Centros Educacionais Unificados é justamente romper com o confinamento a que está submetida a população, presa em suas casas ou por falta de segurança ou por falta de espaços de lazer, esportes e cultura para usufruir. É fazer com que a escola seja vista pelos que estão fora como um espaço agradável e aberto a todos que queiram entrar, e percebida pelos que estão dentro como mais um espaço de formação integral dos cidadãos. Um espaço de encontros (DÓRIA e PEREZ, 2007, p. 161).

³ Fonte: Site da Prefeitura Municipal de São Paulo. Ver: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx>

Assim como as outras escolas municipais da cidade, as unidades escolares situadas dentro de um CEU respondem a Secretaria Municipal de Educação (SME). Anualmente cada unidade escolar elabora um Projeto Político Pedagógico (PPP) – documento que define a identidade da escola e indica o que será realizado por ela naquele determinado ano – considerando características próprias de suas realidades, legislação, diretrizes, contexto de vida de seus alunos e outros. Não pareceu haver orientações específicas na atualidade para as unidades do CEU em relação ao preparo desse documento ou quaisquer outras solicitações da SME. Todas as escolas do município são divididas em grupos e esses grupos respondem a 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) localizadas em grandes regiões da cidade. As escolas dos CEUs são juntamente agrupadas com escolas que não estão localizadas em CEUs e pareceram diferenciar-se fundamentalmente pelo contexto em que se inserem: estarem dentro de um complexo que possibilita inúmeras explorações e interações que em outros contextos, não se é possível.

Há para cada CEU um órgão de administração geral que atua a partir de três núcleos: Núcleo de Ação Educacional (NAE), Núcleo de Esporte e Lazer (NEL) e Núcleo de Ação Cultural (NAC) que são responsáveis pela oferta de atividades diversas para alunos e comunidade como oficinas de teatro, dança, xadrez, ginástica e outras. Já o CEI, a EMEI e a EMEF apresentam gestão própria para cada unidade. Administração geral e gestão das unidades escolares possuem uma estrutura horizontal não hierárquica (ROGERIO, 2015).

A escolha por um CEU se deu devido a três fatores principais: o fato de que agrega escola de esfera pública – e a pesquisa em Educação precisa se comprometer prioritariamente com essa realidade; o fato dessas unidades em um mesmo espaço – mesmo que em prédios diferentes - concentrarem crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; e a condição de situarem a escola dentro de um complexo educacional com estrutura ampla que envolve ambientes e propostas voltadas a educação, cultura, lazer e esportes – para toda uma comunidade local.

Como já justificado anteriormente, a intenção desta pesquisa foi fundamentalmente manter a variável contexto de forma idêntica para as diferentes etapas de ensino, ou ao menos minimizar a influência desta variável na medida do possível empregando para isso um contexto educacional que se intitula unificado.

A unidade do CEU escolhida para este estudo é localizada em bairro periférico com acesso a uma comunidade local, foi inaugurada em setembro de 2003 e assim como os demais CEUs é um espaço público múltiplo voltado à inclusão social e que pressupõe uma proposta

educacional unificada: é um complexo educacional, esportivo e cultural. Está localizada em área urbana e atende ao projeto padrão que foi concebido para um CEU: um bloco didático com três pavimentos destinados principalmente às salas de aula, biblioteca, telecentro, padaria comunitária, cozinha, refeitório, equipamentos de apoio aos professores e administração das unidades escolares, etc.; um bloco cultural com teatro, ateliês de arte, sala de dança, ginásio e outros e um prédio redondo especialmente para o CEI com salas modulares e portas de correr com função de paredes móveis. O prédio do CEI é redondo e alto e se assemelha a uma nave espacial. Em sua concepção, o prédio foi projetado em analogia a uma casa na árvore; uma espécie de observatório para que as crianças pudessem ver tudo o que se passa na unidade ao longo do dia, sem sentirem-se confinadas. É possível observar a sua estrutura e esse detalhe do prédio do CEI nas figuras 1 e 2, que são ilustrativas e não correspondem ao prédio onde foi realizada a pesquisa – embora a estrutura se assemelhe para todas as unidades (DÓRIA e PEREZ, 2007). Os alunos podem participar de todos os espaços do CEU (teatro, telecentro e piscinas, por exemplo). Porém a comunidade não pode circular livremente pelo espaço físico reservado à escola. As unidades escolares (CEI, EMEI e EMEF) são separadas entre si por portões e do complexo por um portão com chave e com um segurança que regula esse acesso.

A unidade escolhida para esta pesquisa conta com 49.810 metros quadrados de terreno e 13.310 metros quadrados de área construída, e atendia no período da pesquisa, 300 alunos na EMEI e 679 alunos na EMEF. Não há dados do número de matriculados no CEI, pois este não foi o público alvo deste estudo.

Figura 1 – Estrutura do CEU



Fonte: <http://www.construbase.com.br>

Figura 2 – Prédio do CEI



Fonte: <http://www.institutopinheiro.org.br/>

Segue quadro 1 que caracteriza os espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental:

Quadro 1: Caracterização da EMEI e da EMEF

| Espaço físico | EMEI | EMEF |
|---|-------|--|
| Salas de aula com crianças | 06 | 11 (período da manhã) 12 (período da tarde) |
| Sala de recepção para comunidade/Secretaria | 01 | 01 |
| Sala de direção/coordenação | ----- | 01 |
| Sala de leitura | 01 | 01 |
| Sala de Informática | ----- | 01 |
| Sala de Apoio e Acompanhamento a Inclusão | 01 | 01 |
| Laboratório de Ciências | ----- | 01 |
| Sala de vídeo | 01 | ----- |
| Banheiros para funcionários | 02 | 03 |
| Banheiros para alunos (feminino) | 08 | 02 |
| Banheiros para alunos (masculino) | 08 | |
| Pátio | 01 | 01 |
| Cozinha | 01 | 01 |
| Parque (externo) | 02 | 01 |
| Parque (interno) | 01 | |
| Tanque de areia | 02 | ----- |
| Área Verde | Sim | Sim |
| Área para funcionários | Não | 02 (sala dos professores e copa) |

O quadro 1 ilustra os espaços escolares. Tanto EMEI quanto EMEF possuem prédios próprios, elevadores para acessibilidade e contam em suas equipes com um secretário (a) e uma diretora específicas para cada unidade. A EMEI ainda conta com uma coordenadora pedagógica, um secretário, 24 educadores e quatro agentes técnicos de apoio. Já a EMEF apresenta um quadro que ainda inclui: dois coordenadores pedagógicos e 56 educadores. Merendeira e servente são profissionais terceirizados. Ambas unidades funcionam pela manhã e à tarde e o número médio de crianças por sala na EMEI é 28 e na EMEF é 35.

A partir da figura 3, as figuras correspondem à escola pesquisada ou às sessões de grupo focal e as que não apresentarem fonte é porque foram registradas por máquina própria pela pesquisadora. As figuras 3 e 4 indicam espaços internos das unidades escolares:

Figura 3 - Parque interno EMEI**Figura 4 – Laboratório de Ciências EMEF**

Segue quadro 2 que se refere à caracterização do complexo CEU:

Quadro 2: Caracterização do complexo CEU

| Espaço físico | Quantidade |
|-------------------------------|------------|
| Teatro | 01 |
| Piscina e/ou áreas com duchas | 03 |
| Biblioteca | 01 |
| Telecentro | 01 |
| Ginásio poliesportivo coberto | 01 |
| Quadra poliesportiva abertas | 03 |
| Pista de skate | 01 |
| Campo de futebol | 01 |
| Lago com nascente | 01 |

Os quadros 1 e 2 contemplam dados oferecidos pela equipe gestora de cada unidade a partir da ficha de caracterização da escola para pesquisa (Apêndice D). O quadro 1 foi complementado a partir das observações da pesquisadora no campo e as informações do quadro 2 foram complementadas a partir da obra de Dóris e Perez (2007). As figuras 5 e 6 indicam espaços que pertencem ao complexo:

Figura 5 – Biblioteca do complexo**Figura 6** – Lago

Por opção da escola, a escolha pelos participantes se deu pela equipe gestora da unidade escolar em conjunto com as professoras para o caso da definição das crianças. Assim que a gestão definiu as professoras participantes, foi marcada uma reunião na escola para que a pesquisadora se apresentasse para elas e contasse um pouco da pesquisa a fim de todas as questões fossem esclarecidas, além de já adquirir o consentimento de todas ainda que informalmente. Por um cuidado ético, todos os participantes estão identificados ao longo deste texto por nomes fictícios assim como para o caso deles terem citado alguém em suas falas. A fim de facilitar a identidade dos sujeitos para os leitores, o grupo de crianças da Educação Infantil foi nomeado pelas iniciais com a letra **I** e o grupo de crianças do Ensino Fundamental foi nomeado pelas iniciais com a letra **F**. A mesma lógica seguiu para identificação das professoras de cada etapa de ensino. Outros nomes mencionados por crianças ou professoras (demais colegas de turma ou de profissão) foram identificados por codinomes quaisquer. Seguem quadros 3 e 4 que caracterizam os participantes:

Quadro 3: Caracterização das crianças da Educação Infantil

| | Nome da criança | Mês e ano de nascimento | Configuração familiar | Turma | Professora de referência |
|----|-----------------|-------------------------|-------------------------------|-------------|--------------------------|
| 1 | Irineu | 04/2009 | Criança, mãe, pai e tia | Infantil I | Iracema |
| 2 | Israel | 09/2009 | Criança, mãe, pai e tio | | |
| 3 | Isis | 09/2009 | Criança, mãe e pai | | |
| 4 | Inácio | 06/2009 | Criança, mãe, avó, tia e irmã | | |
| 5 | Irene | 08/2009 | Criança, mãe, irmã e avó | | |
| 6 | Iara | 12/2008 | ----- | Infantil II | Iraci |
| 7 | Ingrid | 03/2009 | Criança, mãe, pai e irmão | | |
| 8 | Ítalo | 07/2008 | Criança, mãe, avó e irmã | | |
| 9 | Ivan | 02/2009 | Criança, mãe, irmã e avô | | |
| 10 | Iasmin | 01/2009 | Criança, mãe e pai | | |

O quadro 3 apresenta dez crianças participantes da pesquisa para a Educação Infantil: cinco meninos e cinco meninas. Do total de crianças, cinco pertenciam à turma Infantil I e cinco à turma Infantil II. Essas turmas legalmente correspondem à pré-escola (salas de crianças de quatro e cinco anos em média). Das dez crianças, nove tinham cinco anos completos no momento da coleta de dados e uma única, o Ítalo, tinha seis anos completos. Embora Iara tenha nascido em 2008, ela só completou seis anos após a coleta ter sido finalizada. A configuração familiar considerou membros que moram na mesma residência que a criança e para a EMEI revelou três famílias nucleares formadas por pai, mãe e filhos e seis famílias estendidas formadas por um conjunto de parentes como avós e tios. Uma família, da aluna Iara, não preencheu a informação sobre a caracterização familiar.

Quadro 4: Caracterização das crianças do Ensino Fundamental

| | Nome da criança | Mês e ano de nascimento | Configuração familiar | Turma | Professora de referência |
|---|-----------------|-------------------------|--|--------|--------------------------|
| 1 | Felipe | 02/2008 | Criança, mãe e irmã | 1º ano | Fernanda |
| 2 | Fúlvio | 07/2007 | Criança, mãe, pai e tio | | |
| 3 | Francisco | 05/2007 | Criança, mãe irmã, três primos, tio, tia e avó | | |
| 4 | Flávia | 10/2007 | ----- | | |
| 5 | Flora | 04/2007 | Criança, mãe, pai e irmão | | |
| 6 | Filó | 09/2006 | Criança, mãe e dois irmãos | 2º ano | Frida |
| 7 | Fabiana | 02/2007 | Criança, mãe, pai, avô e avó | | |
| 8 | Fabio | 09/2006 | Criança, mãe, tia e prima | | |

O quadro 4 revela oito crianças participantes da pesquisa para o Ensino Fundamental: quatro meninos e quatro meninas. Do total de crianças, cinco pertenciam ao primeiro ano e três pertenciam ao segundo ano. Das oito crianças, uma única tinha seis anos completos no momento da coleta de dados; cinco tinham sete anos completos e duas tinham oito anos completos. A configuração familiar considerou membros que moram na mesma residência que a criança e para a EMEF revelou apenas uma família nuclear composta por pai, mãe e filhos, duas famílias monoparentais composta por mães e filhos e quatro famílias estendidas formadas em conjunto com outros membros familiares, como nesse caso tios, primos e avós. Uma família, da aluna Flávia, não preencheu adequadamente a informação sobre a caracterização familiar – indicando que moram na mesma casa duas pessoas, mas não apresentou grau de parentesco com a criança.

Considerando que as crianças têm contato com mais de um profissional na escola, para os últimos dois quadros, a professora de referência está sendo considerada como aquela que passa o maior tempo do período escolar com a criança e a que, portanto, foi participante também deste estudo.

Os quadros 3 e 4 contemplam ainda dados oferecidos pelas famílias das crianças a partir da ficha de caracterização das famílias e crianças para pesquisa (Apêndice E). Considerando o grupo de crianças participantes da pesquisa, tem-se no total 18 crianças entre cinco a oito anos de idade. Foi solicitado inicialmente, cinco crianças por ano escolar – o que comporia 10 participantes para cada etapa de ensino. Porém, a professora do segundo ano do

Ensino Fundamental alegou não ter conseguido contato e autorizações dos pais suficientes – e acabou por encaminhar somente três de seus alunos para a pesquisa.

Para as famílias das crianças participantes, há um predomínio daquelas do tipo estendida: 10 dos 18 participantes encontravam-se convivendo na mesma casa com parentes diversos enquanto quatro famílias se apresentaram como nucleares e duas como monoparentais. Duas famílias não identificaram sua configuração.

Quadro 5: Caracterização das professoras

| | Nome | Situação familiar | Mês e ano de nascimento | Formação | Formação continuada | Tempo de docência | Tempo de docência na escola pesquisada | Turma a qual lecionava no ano da coleta | Principais experiências anteriores |
|---|----------|---------------------|-------------------------|-----------------------------------|---|-------------------|--|---|---|
| 1 | Iracema | Casada com 2 filhos | 11/1972 | Magistério Direito Teologia | ----- | 22 anos | 8 meses | Infantil I | Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental |
| 2 | Iraci | Casada com 2 filhos | 12/1969 | Magistério Pedagogia | Docência do Ensino Superior Gestão escolar | 14 anos | 12 anos | Infantil II | Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental |
| 3 | Fernanda | Casada com 1 filho | 07/1968 | Pedagogia | PROFA | 22 anos | 12 anos | 1º ano | 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental |
| 4 | Frida | Casada com 1 filho | 07/1963 | Pedagogia | PROFA | 22 anos | 10 anos | 2º ano | 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental |

O quadro 5 apresenta a caracterização das quatro professoras participantes da pesquisa. No momento da coleta de dados, todas eram casadas com filhos, apresentavam idade entre 43 e 52 anos, duas delas cursaram o Magistério, três possuíam formação em Pedagogia e uma era formada em Direito e Teologia. Uma delas possuía duas especializações

na área da Educação e duas cursaram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Frida revelou posteriormente ao longo de uma das conversas com a pesquisadora, que cursou o Magistério até o 3º ano do curso, mas desistiu antes de sua conclusão.

O tempo de docência das participantes indicou uma com 14 anos na função e as outras três com 22 anos e o tempo de docência na escola participante da pesquisa mostrou uma professora iniciante na escola – com oito meses e as outras três experientes, entre 10 e 12 anos. Duas das professoras tiveram maior experiência com Educação Infantil e Ensino Fundamental e duas com séries iniciais do Ensino Fundamental.

O quadro 5 contempla dados oferecidos pelas próprias professoras a partir da ficha de caracterização dos professores para pesquisa (Apêndice F). Já o quadro 6 indica ausência dos participantes nas sessões de grupo focal: seja por que não compareceram à escola no dia do encontro com a pesquisadora ou como no caso da 3ª sessão em que as crianças do segundo ano do Ensino Fundamental estavam em prova no momento acordado para coleta e, portanto, não foram liberados para participação. Especialmente Filó esteve ausente também nas duas primeiras sessões: a primeira porque o termo de consentimento dos pais ou responsáveis ainda não tinha sido enviado para escola e a segunda, pois ela faltou à aula no dia do encontro.

Quadro 6: Ausências nas sessões de grupo focal

| | Grupo da EMEI | Grupo da EMEF | Grupo das professoras |
|-----------|---------------|------------------------|-----------------------|
| 1ª sessão | Iara | Filó | ----- |
| 2ª sessão | Irineu | Filó | Frida |
| 3ª sessão | ----- | Filó, Fabiana e Fábio | ----- |
| 4ª sessão | ----- | ----- | Iraci |
| 5ª sessão | ----- | Felipe, Flavia e Flora | ----- |

Somente Filó se ausentou em mais de uma sessão de grupo focal. Não houveram ausências nas três últimas sessões da EMEI, na quarta sessão da EMEF e na primeira, terceira e quinta sessão com as professoras. Os participantes que se ausentaram em uma determinada sessão continuaram participando da pesquisa normalmente nas sessões posteriores e caso fosse necessário, algum assunto ou material era retomado naturalmente.

2.3 – A coleta de dados e as categorias de análise

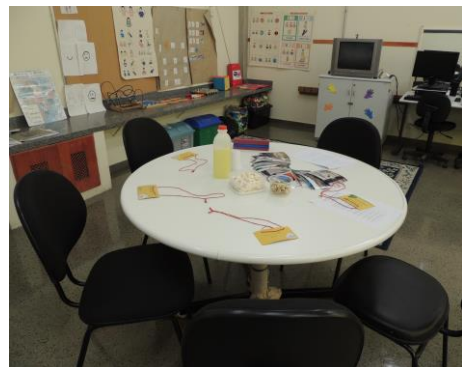
Para favorecer o diálogo e o debate pensando especialmente no trabalho com crianças pequenas e ao mesmo tempo evitando a elas inúmeros estímulos, foram realizados cinco encontros de grupo focal ao longo do segundo semestre de 2014 que foram conduzidos por roteiros de questões previamente elaborados. Os agrupamentos com as crianças se deram por etapa de ensino: um grupo com dez crianças que estavam cursando os dois últimos anos da Educação Infantil e um grupo com oito que estavam cursando os dois primeiros anos do Ensino Fundamental conforme os quadros 3 e 4 indicaram. O mesmo percurso proposto para o trabalho com as crianças, valeu para o trabalho com as professoras; ou seja, também foram coletados dados por meio de grupos focais em cinco momentos distintos ao longo do segundo semestre de 2014: um único grupo foi composto com as professoras da Educação Infantil e com as professoras do Ensino Fundamental. Todo o conhecimento construído foi feito, portanto de forma coletiva. A coleta de dados com todos os envolvidos aconteceu nas mesmas datas. Apenas o primeiro encontro e o último encontro para as crianças do Ensino Fundamental foram em datas diferentes do restante dos participantes por uma questão burocrática de assinatura dos pais autorizando a participação de seus filhos.

A pesquisadora ia até a escola quinzenalmente às quartas-feiras pela manhã e primeiramente recebia o grupo de crianças da EMEF; depois o grupo de crianças da EMEI e posteriormente o grupo de professoras. Portanto, este trabalho adotou o conceito de inserção ecológica que consiste na entrada da pesquisadora no ambiente a ser investigado. Ao todo, foram 15 sessões que duraram em média aproximadamente de 40 minutos a uma hora conforme quadro 7 - a fim de não comprometer a rotina escolar – conforme já indicado pela direção da escola – contatada no primeiro semestre de 2014: os dias e horários para as sessões foram definidos pela gestão em conjunto com as professoras.

Quadro 7: Tempo médio de cada sessão de grupo focal (hora/minuto/segundo)

| SESSÕES | EMEI | EMEF | Professoras |
|--------------------------|----------|----------|-------------|
| 1ª sessão de grupo focal | 00:50:00 | 00:46:00 | 00:40:00 |
| 2ª sessão de grupo focal | 01:10:00 | 00:45:00 | 00:52:50 |
| 3ª sessão de grupo focal | 00:54:00 | 00:44:00 | 01:18:00 |
| 4ª sessão de grupo focal | 00:43:00 | 00:47:00 | 00:51:00 |
| 5ª sessão de grupo focal | 00:44:00 | 00:50:00 | 00:31:00 |

Foram considerados para o quadro 7, o tempo médio de gravação entre áudios e vídeos. Todas as sessões aconteceram na mesma sala – disponibilizada pela gestão da EMEI e anteriormente acordada com a pesquisadora. A sala pareceu bastante adequada ao que o estudo se propunha: não era utilizada enquanto os alunos estavam em atividades regulares, era ampla, tinha um tapete grande no chão onde sentavam-se as crianças e uma mesa redonda onde sentavam-se as professoras. O espaço era dedicado regularmente na escola ao atendimento especializado de alunos que apresentavam dificuldades ou deficiências. Porém nos dias de sessão com a pesquisadora, a sala estava ociosa.

Figura 7 – Tapete para crianças**Figura 8** – Mesa para professoras

As figuras 7 e 8 ilustram cuidados que foram tomados para que os participantes se sentissem acolhidos no espaço: também para as crianças se sentarem de forma que favorecesse uma disposição em que um pudesse olhar o outro, a pesquisadora comprou pequenos tapetes cada qual representando um animal: cada criança poderia escolher o tapete com a figura do animal ao qual gostaria de sentar-se. Para as crianças da EMEI, nas duas primeiras sessões foram entregues as mesmas figuras de animais dos tapetes em palitos, para

que elas segurarem na mão – conforme figura 9. Elas receberam a instrução de que quando quisessem falar era para levantarem o palitinho. Assim, tomariam o cuidado de não falarem ao mesmo tempo. No início foi bastante eficaz, porém a estratégia foi se anulando a partir da 3ª sessão de GF, pois as crianças já haviam compreendido bem a dinâmica de trabalho e o palito com a figura de animal as acompanharam ainda por mais uma sessão, como uma abordagem mais lúdica e de acolhimento. Na 5ª sessão, não se mostrou necessário. Já para as professoras, a cada sessão era preparado um lanchinho com suco, balas e/ou bolachas para que se sentissem bem recebidas, em um ambiente agradável e também porque o encontro sempre acontecia bem próximo ao horário do almoço.

Figura 9 – Palitos com figuras de animais



Cada sessão de GF seja com crianças ou professoras versou sobre um tema principal que abordou questões de natureza semelhantes. As sessões de grupo focal foram elaboradas conforme quadro 8. Ele não inclui o roteiro de questões que foram acionadas quando necessário, mas este pode ser encontrado no Apêndice G.

Quadro 8: Sessões de grupo focal

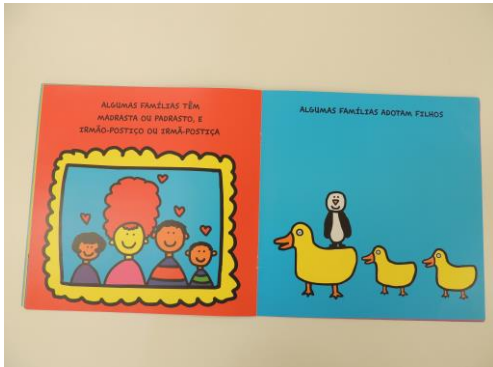
| 1ª sessão de grupo focal | Caracterizando os colaboradores da pesquisa | |
|--------------------------|--|---|
| | Com as crianças | Com as professoras |
| Proposta | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pesquisadora às crianças; - Apresentação das crianças para a pesquisadora; - Dinâmica de integração da turma; - Canto de bom dia; - Apresentação da pesquisa em linguagem acessível às crianças; - Confecção de crachá de identificação; - Preenchimento dos termos de assentimento; - Momento de diálogo; - Avaliação da sessão; - Canto de despedida. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pesquisadora às professoras; - Apresentação da pesquisa de mestrado; - Apresentação da pesquisa de doutorado; - Apresentação das professoras; - Confecção de crachá de identificação; - Preenchimento dos termos de consentimento da pesquisa; - Momento de diálogo; - Encerramento. |
| 2ª sessão de grupo focal | Caracterizando o contexto familiar | |
| | Com as crianças | Com as professoras |
| Proposta | <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos crachás; - Canto de bom dia e integração da turma; - Leitura da história infantil: O livro da família, de Todd Parr; - Momento de diálogo; - Composição da família com bonecos; - Avaliação da sessão; - Canto de despedida. | <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos crachás; - Preenchimento de ficha de caracterização; - Exibição de vídeos sobre alterações legais; - Momento de diálogo; - Encerramento. |
| 3ª sessão de grupo focal | Caracterizando o momento escolar atual e experiências anteriores | |
| | Com as crianças | Com as professoras |
| Proposta | <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos crachás; - Canto de bom dia; - Exibição de fotos de diferentes lugares da escola; - Momento de diálogo; - Utilização do "pó mágico" para transformar a escola; - Avaliação da sessão; - Canto de despedida. | <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos crachás; - Exibição de fotos de diferentes lugares da escola; - Momento de diálogo; - Encerramento. |
| 4ª sessão de grupo focal | Caracterizando a professora e o trabalho docente | |
| | Com as crianças | Com as professoras |
| Proposta | <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos crachás; - Canto de bom dia; - Jogo de dados com imagens de professoras em diversas ações; - Momento de diálogo; - Avaliação da sessão; - Canto de despedida. | <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos crachás; - Dados com imagens de professoras em diversas ações; - Momento de diálogo; - Encerramento. |
| 5ª sessão de grupo focal | Caracterizando o momento escolar atual e experiências futuras | |
| | Com as crianças | Com as professoras |
| Proposta | <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos crachás; - Canto de bom dia; - Dramatização: boneco que vai estudar na escola no ano que vem; - Momento de diálogo; - Avaliação da sessão; - Canto de despedida; - Encerramento e despedida. | <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos crachás; - Leitura da poesia: "Verbo ser", de Carlos Drummond de Andrade; - Momento de diálogo; - Encerramento e despedida. |

Considerando os conceitos de diversidade, alteridade e cultura, levando em conta a relação desigual de poder nas pesquisas com crianças entre elas e o adulto, pensando que são crianças pequenas em uma situação de pesquisa, e para evitar que lhe fornecessem as respostas que julgassem serem as esperadas pelo pesquisador, é que também cada encontro contou com o apoio de materiais de estímulo (SOARES, SARMENTO e TOMÁS, 2005; BARBOUR, 2009) que de alguma forma pertenciam ao universo das crianças. Para as professoras também foram utilizados materiais de estímulo com o propósito de facilitadores da promoção do diálogo entre os participantes. Para definição dos materiais utilizados, foram consultadas além das dissertações e teses já apresentadas, ainda fontes como Martins Filho e Prado (2011); Souza (2010); Faria, Demartini e Prado (2009) e Cruz (2008). Alguns materiais utilizados já foram úteis a outras pesquisas e alguns foram desenvolvidos pela própria pesquisadora. Segue quadro 9 que apresenta os materiais utilizados para coleta de dados desta pesquisa. O quadro está dividido entre materiais de apoio, materiais estímulos para sessões de grupo focal e materiais para acolhimento, avaliação e organização do espaço físico.

Quadro 9: Materiais utilizados para coleta de dados

| Materiais de apoio | Materiais estímulos para sessões de grupo focal | | | Materiais para acolhimento, avaliação e organização do espaço físico | |
|--|---|--|---|--|---------------------------------------|
| | Sessão | Crianças | Professoras | Crianças | Professoras |
| Roteiro de questões flexível e adaptável | 1ª sessão | - Crachás, canetas esferográficas e canetas hidro cores. | - Crachás, canetas esferográficas e canetas hidro cores; - Apresentação em power point sobre a pesquisa de mestrado e intenção para o doutorado. | - Tapetes com figuras de animais. | - Suco, bolachas, balas ou biscoitos. |
| Fichas de caracterização para escola, professores e famílias | 2ª sessão | - Livro de história infantil; - Bonecos para composição da família. | - Vídeo: reportagem sobre alterações legais. | - Palitos com figuras de animais (somente para EMEI). | |
| Termos de consentimento e assentimento | 3ª sessão | - Fotografias; - Pó mágico. | - Fotografias. | - Colherinhas de feições. | |
| Gravador, câmera filmadora e máquina fotográfica | 4ª sessão | - Dado com imagens de professoras. | - Dado com imagens de professoras. | | |
| Diário de campo | 5ª sessão | - Boneco para dramatização. | - Poesia. | | |

Seguem ilustrações de alguns materiais utilizados nas sessões de GF:

Figura 10 – Livro de história infantil**Figura 11** – Bonecos família**Figura 12** – Boneco para dramatização**Figura 13** – Dado com imagens de professoras

Sempre antes de apresentar qualquer um dos materiais que seriam explorados pelas crianças, a pesquisadora cantava a canção “O que é o que é” – de Carmem Maria Mettig Rocha - com o objetivo de despertar a curiosidade delas pelo que estava por vir atuando, portanto, na motivação para que a atividade acontecesse. A letra da canção diz: “O que é o que é o que é que será? O menino que é sabido logo vai adivinhar... O que é o que é o que é que será? A menina que é sabida logo vai adivinhar. ” As crianças ficavam muito curiosas para descobrir o que estaria por vir e o que seria feito com o material que seria apresentado pela pesquisadora.

Alguns materiais como os tapetes e palitos com figuras de animais foram entregues para as crianças no final da 5ª sessão como agradecimento e recordação. Muitas delas pediram para levar o material ao longo do estudo e a pesquisadora combinou que lhes entregaria no último encontro – cumprindo assim o combinado.

Todas as sessões com as crianças eram iniciadas com uma canção de bom dia e finalizadas com uma canção de despedida para marcar a rotina do encontro e integrar o grupo. Excepcionalmente para a 1ª sessão com as crianças foi realizada uma dinâmica de apresentação que incluía falarem o nome próprio de uma forma lúdica através de um jogo de mão. Sempre antes da canção de despedida, a pesquisadora entregava às crianças um pote cheio de colheres plásticas que apresentavam ou uma feição feliz ou uma feição triste. Cada criança deveria escolher uma colher que representasse como ela se sentiu naquele encontro. A estratégia serviu como avaliação de cada encontro para a pesquisadora e também para o grupo de crianças. Na 1ª sessão com as crianças, a pesquisadora as deixou explorarem um pouco o espaço, verem as máquinas e gravador, “brincou” um pouco de tirar umas fotos deles para que se sentissem à vontade com a proposta. Para todas as sessões os participantes – inclusive as professoras - utilizaram crachás confeccionados por eles mesmos para facilitar a identificação de todos os envolvidos. Os crachás poderiam ser identificados com nomes ou desenhos (no caso das crianças). Grande parte da 1ª sessão foi dedicada à apresentação dos participantes, apresentação da pesquisa, confecção dos crachás e assinatura dos termos.

Das cinco sessões, somente a 2ª foi caracterizada com temáticas específicas para crianças e professoras. Isso se deve ao fato de que as crianças podem ter informações mais precisas em relação a suas famílias e como se relacionam neste contexto e embora algumas questões tenham sido tratadas na 1ª sessão com as professoras também sobre as famílias dos alunos, foi mais pertinente propor a elas que discutissem pontos específicos da legislação educacional, que poderiam então orientar as ações pedagógicas.

Figura 14 – Colherinhas de feições



Ao longo da coleta por GF, a pesquisadora buscou intervir o mínimo necessário, deixando os participantes o mais à vontade possível com a situação de pesquisa. Em alguns momentos os participantes inclusive propuseram questionamentos uns aos outros ou para a pesquisadora – mostrando envolvimento e participação efetiva no estudo.

Assim como recomendam Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), também ao final de cada sessão foi destinado um tempo aos participantes caso quisessem se manifestar sobre algo que tivesse sido tratado na sessão. Com as professoras esse tempo era até proposto e atribuído, mas elas na maioria das vezes se apresentaram apressadas em função de outros compromissos. Ao início de cada sessão também era sugerido um momento aos participantes poderem falar sobre a sessão anterior caso ainda tivessem comentários, recordado alguma informação, ou quisessem revisitar o que já haviam dito, etc., porém a pesquisadora percebeu que eram efetivamente durante os diálogos ao longo das sessões que alguns assuntos iam sendo retomados naturalmente – se fossem pertinentes ao que estava sendo dito.

Para além das sessões de grupo focal, uma vez que a pesquisa aconteceu em ambiente naturalístico, a pesquisadora se manteve atenta observando o contexto escolar a cada visita, cujo registro de determinados eventos se deu sob a forma de diário de campo que contribuiu para compor as análises e a redação do texto deste estudo.

Todos os diálogos foram gravados em áudio e vídeo e posteriormente transcritos na íntegra e analisados. Segundo Biasoli-Alves (1998), a gravação direta visa auferir maior preservação do discurso do entrevistado e evitar seu comprometimento – o que foi constatado neste estudo – que optou por uma análise qualitativa dos dados obtidos que foram tratados de forma relacional: os participantes foram questionados com o objetivo de apreender como experimentam suas vivências, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem e dessa forma possibilitar a compreensão das perspectivas dos participantes. Ações e expressões dos participantes que puderam ser auferidas pelos vídeos também foram consideradas: a forma como as crianças implicam o próprio corpo em determinados momentos revela informações que podem facilitar a análise de dados como aconteceu em alguns momentos desse estudo.

Para cada sessão, seja com crianças ou professoras, a transcrição foi precedida por uma ficha técnica, que incluiu dados referentes ao trabalho daquele determinado dia – como: qual era a sessão, data, tempo de áudio e vídeo, número e nome dos participantes e materiais utilizados. Os dados transcritos foram lidos e relidos na íntegra diversas vezes. Foi realizada uma busca por repetições e padrões e identificadas similaridades que culminaram em agrupamentos. Posteriormente foram organizados em categorias e triangulados (BOGDAN e

BIKLEN, 1994). A análise foi, portanto, realizada a partir de um sistema de categorias que englobaram a diversidade de fontes de informações e a multiplicidade de dados obtidos. A análise qualitativa foi diretamente interligada ao contexto em que se inseriu a pesquisa e delimitada pela abordagem conceitual da pesquisadora.

A partir das análises realizadas para cada sessão de grupo focal, emergiram sete diferentes categorias:

1. Caracterização pessoal - situações em que os sujeitos falaram sobre si próprios;
2. Contexto familiar das crianças - situações em que as crianças caracterizaram suas famílias;
3. Contexto escolar - situações em que os sujeitos abordaram aspectos da escola pesquisada;
4. Inter contextos: Escola e Família - situações em que os sujeitos de alguma forma estabeleceram relações entre os dois microsistemas mais importante das crianças: escola e família;
5. Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental - situações em que os sujeitos de alguma forma estabelecem relações entre as etapas de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental;
6. Definição dos conceitos: criança/aluno/adulto/professor - situações em que os sujeitos definiram diferentes papéis que exercem nos contextos aos quais fazem parte;
7. Avaliação da sessão – situações em que os sujeitos avaliaram as sessões de grupo focal; seja em relação à motivação para participar, aos materiais utilizados, à própria técnica ou outros.

Ao longo dos diálogos com os participantes, mesmos dados ou dados semelhantes sobre determinado assunto apareceram em sessões diferentes: sendo necessariamente ou não na sessão ao qual se esperava que emergissem. Porém, todos foram considerados com mesma importância nas análises.

Segue quadro de categorias que emergiram das análises dos dados coletados por sessão de grupo focal. Foi indicado com um “X”, a qual grupo de sujeitos determinada categoria foi pertinente.

Quadro 10: Categorias de análise das sessões de grupo focal

| Sessões | Categorias | Grupo da EMEI | Grupo da EMEF | Grupo das professoras |
|--------------------------|--|---------------|---------------|-----------------------|
| 1ª sessão de grupo focal | Caracterização pessoal | X | X | X |
| | Contexto familiar das crianças | X | X | ----- |
| | Contexto escolar | X | X | X |
| | Inter contextos: Escola e Família | X | X | X |
| | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | ----- | X | X |
| | Definição dos conceitos: criança/aluno/adulto/ professor | X | X | X |
| Avaliação da sessão | X | X | X | |
| 2ª sessão de grupo focal | Contexto familiar das crianças | X | X | ----- |
| | Contexto escolar | X | ----- | X |
| | Inter contextos: Escola e Família | X | ----- | X |
| | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | ----- | ----- | X |
| | Avaliação da sessão | X | X | X |
| 3ª sessão de grupo focal | Contexto familiar das crianças | X | ----- | ----- |
| | Contexto escolar | X | X | X |
| | Inter contextos: Escola e Família | X | ----- | ----- |
| | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | ----- | X | X |
| | Avaliação da sessão | X | X | X |
| 4ª sessão de grupo focal | Caracterização pessoal | ----- | ----- | X |
| | Contexto escolar | X | X | X |
| | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | ----- | ----- | X |
| | Definição dos conceitos: criança/aluno/adulto/ professor | X | ----- | ----- |
| | Avaliação da sessão | X | X | X |
| 5ª sessão de grupo focal | Caracterização pessoal | ----- | ----- | X |
| | Contexto escolar | X | X | ----- |
| | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | X | X | X |
| | Avaliação da sessão | X | X | X |

Além de analisar cada fonte de informação em separado – as informações adquiridas foram posteriormente confrontadas através de triangulações dos dados obtidos. Emergem categorias comuns e específicas de cada sessão de grupo focal para os grupos de sujeitos pesquisados, conforme aponta o quadro 11:

Quadro 11: Triangulação dos dados por sessão: categorias comuns e específicas

| Sessões | Categorias comuns | Grupos de participantes |
|--------------------------|--|-----------------------------|
| 1ª sessão de grupo focal | Caracterização pessoal | EMEI |
| | Contexto escolar | EMEF |
| | Inter contextos: Escola e Família | Professoras |
| | Definição dos conceitos: criança/aluno/adulto/ professor | |
| | Avaliação da sessão | |
| | Contexto familiar das crianças | EMEI EMEF |
| | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | EMEF Professoras |
| 2ª sessão de grupo focal | Avaliação da sessão | EMEI EMEF Professoras |
| | Contexto familiar das crianças | EMEI EMEF |
| | Contexto escolar | EMEI |
| | Inter contextos: Escola e Família | Professoras |
| | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | Professoras |
| 3ª sessão de grupo focal | Contexto escolar | EMEI |
| | Avaliação da sessão | EMEF Professoras |
| | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | EMEF Professoras |
| | Contexto familiar das crianças | EMEI |
| | Inter contextos: Escola e Família | |
| 4ª sessão de grupo focal | Contexto escolar | EMEI |
| | Avaliação da sessão | EMEF Professoras |
| | Definição dos conceitos: criança/aluno/adulto/ professor | EMEI |
| | Caracterização pessoal | Professoras |
| | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | |
| 5ª sessão de grupo focal | Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental | EMEI |
| | Avaliação da sessão | EMEF Professoras |
| | Contexto escolar | EMEI EMEF |
| | Caracterização pessoal | Professoras |

A triangulação dos dados indicou conforme quadro 11 que a categoria *Avaliação da sessão* foi comum aos três grupos em todas as sessões. Já a categoria *Contexto escolar* foi comum aos três grupos na 1ª, na 3ª e na 4ª sessão. As categorias *Caracterização pessoal*, *Inter contextos: Escola e Família* e *Definição dos conceitos: criança/aluno/adulto/professor* foram comuns aos três grupos pesquisados apenas para a 1ª sessão; e a categoria *Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental* emergiu para os três grupos somente na 5ª sessão.

As categorias comuns aos grupos de crianças foram: *Contexto familiar das crianças*, para as duas primeiras sessões e *Contexto escolar*, para a 5ª sessão.

Duas categorias foram comuns à EMEI e ao grupo de professoras na 2ª sessão, *Contexto Escolar* e *Inter contextos: Escola e Família*. Uma única categoria, *Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental*, foi comum à EMEF e ao grupo de professoras na 1ª e na 3ª sessão.

A categoria *Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental* foi especificamente revelada pelas professoras na 2ª e na 4ª sessão; e a categoria *Caracterização pessoal* também foi específica desse grupo para 4ª e 5ª sessões.

Pertenceram somente ao grupo da EMEI as categorias *Contexto familiar das crianças* e *Inter contextos: Escola e Família* na 3ª sessão; e a categoria *Definição dos conceitos: criança/aluno/adulto/professor* também foi própria desse grupo na 4ª sessão de grupo focal.

Nenhuma categoria apresentou-se de forma exclusiva para o grupo da EMEF.

As próximas três seções desta tese se dedicarão a apresentar os dados coletados e analisados a partir da categorização e triangulação destes. Cada uma delas revela os resultados que emergiram de determinadas categorias que ficaram distribuídas conforme quadro 12:

Quadro 12: Distribuição das categorias por seção da tese

| Seção | Título da seção | Categorias contempladas |
|-------|---|---|
| 3 | <i>Conhecendo os participantes: as crianças, as professoras e as concepções de criança, adulto, aluno e professor</i> | - Categorização pessoal; - Contexto familiar das crianças; - Definição dos conceitos: criança/aluno/adulto/professor. |
| 4 | <i>Contexto escolar: legislação, infraestrutura, dinâmica, trabalho docente e relações interpessoais</i> | - Contexto escolar. |
| 5 | <i>As relações entre os contextos: Escola e Família, Educação Infantil e Ensino Fundamental</i> | - Inter contextos: Escola e Família; - Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental. |

Por não contemplar os objetivos desse estudo, a categoria “Avaliação da sessão”, embora tenha emergido das sessões de grupo focal - foi incorporada à seção 6 desta tese se mostrando útil ao compor as reflexões da pesquisadora sobre o trabalho com grupos focais.

Vale lembrar que para facilitar a identificação do leitor, o grupo de crianças e professoras da Educação Infantil será identificado com letra inicial **I** e o grupo de crianças e professoras do Ensino Fundamental será nomeado pela letra **F**.

Essa seção se caracterizou por indicar o cenário e a trajetória da pesquisa, contemplando os participantes e relatando como se configuraram os instrumentos e os procedimentos para coleta de dados e análise. Ainda contemplou as categorias que foram definidas e a triangulação das mesmas que contribuiram para a consolidação dos resultados – que serão apresentados nas próximas três seções.

“É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas”.

Saint-Exupéry



Seção 3

Conhecendo os participantes: as crianças, as professoras e as concepções de criança, adulto, aluno e professor

SEÇÃO 3

Conhecendo os participantes: as crianças, as professoras e as concepções de criança, adulto, aluno e professor

Considerando os participantes desse estudo como seres biopsicológicos e sociais que apresentam especificidades e experimentam diferentes papéis determinados culturalmente e relações interpessoais em ambientes imediatos extremamente significativos como escola e família - esta seção está dividida em três partes e se dedica a apresentar as crianças e as professoras envolvidas com a pesquisa e como esses grupos definem alguns dos conceitos que lhe são atribuídos pela sociedade na qual vivem: criança, adulto, aluno e professor.

3.1 – Conhecendo o contexto familiar das crianças

Para Leandro (2011, p. 71), a representação da criança constrói-se a partir da família: “[...] a pista da família é sempre estratégica para descobrir e problematizar a infância nas sociedades contemporâneas [...]” que propõem à pesquisa uma criança como “sujeito de palavra”, “produtora de cultura”. Na perspectiva bioecológica, a família é o coração do sistema social. É ela que fornece afeto e cuidado: condições importantes para que a criança se desenvolva com sucesso. Assim, esse tópico se dedica a compreender como se caracterizam os contextos familiares das crianças participantes, uma vez que as perspectivas adotadas para o estudo consideram coerente investigar elementos da origem das crianças envolvidas na pesquisa. Segundo Sarmiento (2005, p. 370):

[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Para Sarmiento e Pinto (1997) os diferentes jeitos de ser criança e viver a infância em cada momento histórico são construídos por essas diferentes dimensões. Corsaro (2011) também busca compreender fenômenos pelas próprias crianças considerando as famílias destas acreditando que eventos como mudanças no cotidiano familiar, ampliação do número

de horas em que os pais permanecem no trabalho, aumento da configuração ou diminuição no número de filhos – contribuem para melhor compreensão dos fatos pesquisados. O autor ainda afirma que as crianças entram em sua sociedade ou cultura por meio das suas famílias e essas por sua vez, desempenham papel central na vida delas. A perspectiva bioecológica também exalta a importância da família como primeiro microsistema com o qual a pessoa em desenvolvimento convive, se relaciona e, portanto, interage: “[...] é a família que determina nossa capacidade de funcionar efetivamente e tirar proveito de uma experiência posterior em outros contextos nos quais os seres humanos vivem e crescem [...]”, a escola por exemplo é um deles (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279).

Famílias que vivem rupturas em suas trajetórias educacionais, empregos instáveis, precariedade nos trabalhos em que se inserem, alterações de moradias ou condições desfavoráveis, rompimentos nas relações, situações de estresse constante, etc. sofrem influência de contextos por vezes maiores que ela e estes fatores as influenciaram também.

Para os dois grupos de crianças pesquisados, a renda familiar varia de um a quatro salários mínimos. A situação econômica dessas famílias, por exemplo, impacta a forma de viver delas e conseqüentemente dos filhos que nela estão inseridos.

Conforme já apresentado na seção 2 deste trabalho, para estimular o diálogo sobre as famílias, na segunda sessão de grupos focais, foi feita a leitura de uma história sobre diferentes tipos de famílias e proposto um diálogo sobre o tema. Após, a pesquisadora pegou uma caixa com diferentes bonecos e cada criança foi convidada a montar sua família e apresentá-la ao grupo a partir de uma única orientação: que selecionassem integrantes que morassem na mesma casa que ela.

Figura 15 – Montagem da família I



Figura 16 – Montagem da família II



Todas as crianças atenderam prontamente ao solicitado, embora algumas foram demonstrando desejo em ampliar os membros para além daqueles que moravam na mesma casa. Um dos alunos, Fabio, chegou a insistir no momento da montagem para ampliar sua família, pois queria mostrar todos os membros e não apenas aqueles que moram junto com ele. Não coube a essa pesquisa como objeto questões de gênero ou etnia, mas foi interessante perceber que a cor e o tipo dos bonecos nem sempre eram considerados pelas crianças com exceção da representação masculina ou feminina. Foram oferecidos bonecos negros, mulatos, brancos e japoneses – mas estas características pareceram não ser determinantes para montagem das famílias. Por exemplo, uma aluna disse ser de origem japonesa, mas não utilizou nenhum boneco japonês para representação ou um aluno que não é negro, mas utilizou um boneco negro para se representar. Fabio chega a verbalizar isso:

Fabio – Minha tia é branca, só que eu vou colocar ela preta.

A pesquisadora procurou não intervir nas montagens das famílias deixando que as crianças se manifestassem como quisessem. Uma única situação se revelou no sentido de possibilitar que a representação familiar fosse mais próxima à realidade:

[apresentando a família que havia montado]

Flávia – Eu, minha mãe, minha tia e minha avó. E minha avó é pretinha.

Pesquisadora – Tem uma vovó negra, olha! [e mostra a boneca] Quer trocar?

Flávia – Sim [e faz a troca].

A pesquisadora precisou se manifestar para que a criança se interessasse pela troca do boneco. Caso contrário, provavelmente ela manteria sua escolha.

É fato que a família vem passando por transformações significativas com o passar do tempo: novas configurações são formadas e as relações vão se redefinindo a partir de diferentes representações, valores e comportamentos. Em relação à caracterização familiar para além do que já foi indicado nos quadros 3 e 4, verificou-se que para EMEI há cinco famílias em que os pais vivem juntos, quatro famílias em que os pais são separados e uma família que não informou se os pais vivem juntos ou não. Para o grupo da EMEF, há apenas duas famílias em que os pais vivem juntos, cinco famílias em que os pais são separados e uma família em que o pai é falecido. Considerando todas as crianças, tem-se: sete casos em que os pais vivem juntos, nove casos em que os pais são separados, um caso em que o pai é falecido

e uma família que não informou a situação. Nos dois grupos foram identificados pais que moram distantes dos filhos:

Irene – Meu pai não mora junto com a minha mãe, mas continua sendo meu pai. [...] Os meus pais se separaram, mas ele ainda é meu pai e ela ainda é minha mãe.

Felipe – Ele mora longe. Eu vou viajar pra visitar ele [...] Lá na Bahia.

Os arranjos familiares das crianças desse estudo incluíram: criança com mãe e/ou pai, avós, tios e primos: há um predomínio de famílias estendidas. Leandro (2011) indica que para além dos pais, os avós são também referências significativas e podem desempenhar importantes funções junto à criança. Nas famílias de Inácio, Irene, Ítalo, Ivan e Francisco as figuras de avó e/ou avô compõem a estrutura familiar – e não se identifica a presença do pai. Apenas na família de Fabiana têm-se avós e pais.

A reconfiguração familiar que vem emergindo com o tempo por diversas questões (natureza política, econômica, social) é extremamente significativa para entender o lugar da criança neste espaço social. Para Sarti (2003, p. 29):

As dificuldades enfrentadas para a realização dos papéis familiares no núcleo conjugal, diante de uniões instáveis e empregos incertos, desencadeiam arranjos que envolvem a rede de parentesco como um todo, a fim de viabilizar a existência da família.

Para o grupo da EMEI, na casa de Inácio somam-se cinco pessoas morando na mesma casa. Já Ivan, Ítalo, Irene, Israel, Irineu e Ingrid convivem no total com quatro integrantes na família. Isis e Iasmin convivem com três pessoas no total e Iara indicou seis pessoas no total, mas sua família não informou a quantidade de pessoas na ficha de caracterização das famílias e crianças para pesquisa. Para o grupo da EMEF, Fabiana convive com cinco integrantes na mesma casa; Fabio, Filó e Flora com quatro integrantes; Felipe convive com três pessoas no total na mesma casa e no caso de Francisco, contando com ele são nove integrantes vivendo na mesma residência.

Pesquisadora – Quem mora na mesma casa que você?

Francisco – Minha avó, minha mãe, minha irmã, minha prima, meu primo, minha outra prima, meu tio e minha tia.

Para o modelo bioecológico, quando duas ou mais pessoas fazem algo juntas se configura uma atividade conjunta. Assim, para Bronfenbrenner (2011), as configurações

familiares e as condições de trabalho e vida podem dificultar ou promover o estabelecimento de uma boa base de atividade conjunta – fundamental ao crescimento das crianças – considerando que o que um membro faz influencia o outro e essa relação é extremamente importante: as formas como a criança se relaciona com sua mãe, pai, avós e outros agentes de socialização “[...] exercem poderosa influência na aprendizagem e no desenvolvimento” (MARTINS E SZYMANSKI, 2004, p. 69).

Quando começaram a conversar sobre a família, a maioria das crianças dos dois grupos ampliou a constituição familiar para além daqueles que moram na mesma casa – indicando avós, tios, primos ou outros parentes. Algumas crianças da EMEI inclusive envolveram animais de estimação.

Fabio – Eu tenho duas madrastas. Meu pai casou primeiro com minha mãe. Não. Casou primeiro com outra mulher que é a mãe do meu irmão que chama Rogério. Depois separou e casou com minha mãe. Eu sou filho do segundo. E depois ele separou da minha mãe e depois casou com outra mulher que eu tenho meu irmão bebê agora. [...]. Minha família é a mais grande do mundo. Minha família tem muitas pessoas. Porque eu tenho duas famílias. Porque tem a família do meu pai, tem a família da minha mãe que é muito grande. As duas.

Enquanto a pesquisadora lia uma frase da história “O livro da família”, o aluno Ítalo demonstrou sua concepção de família – indicando que é ela quem provê os filhos.

Pesquisadora – Algumas famílias têm duas mães ou dois pais. Algumas famílias têm só pai ou só mãe.

Ítalo – As famílias não podem viver sem mãe ou sem pai porque senão não tem ninguém para alimentar os filhos.

Iara, aluna da EMEI indicou que a família é também transmissora de valores:

Iara – A minha mãe disse que também não pode ficar xingando.

O que as crianças da EMEI mais gostam nas famílias é a possibilidade de brincarem. Depois de escreverem e desenharem. Uma aluna disse que o mais gosta na família é “ser esperta”. Ela e mais um amigo ainda sinalizou “ser corajoso” e Ítalo disse que gosta de brincar e dormir.

Pesquisadora – O que vocês mais gostam lá na família de vocês?

Isis – Escrever, ser esperto e corajoso.

Pesquisadora – Você aprende isso lá na sua família? Você escreve também lá?

Isis – Sim, escrevo.

Pesquisadora – É? Quem ajuda? Quem ensina?

Isis – Eu ajudo sozinha.

O que não gostam nas famílias são brigas entre parentes e agressões.

A maioria das crianças da EMEI indicou que os familiares trabalham e a mãe, conforme as pesquisas vêm apontando – inclusive a de Raniero (2009) - foi a mais indicada como aquela que cuida da criança: ela é a principal referência na educação das crianças em casa para os dois grupos. A necessidade econômica de trabalhar dos familiares pareceu atingir as crianças: apenas Isis e Ivan indicaram que é a família quem cuida respectivamente: mãe e pai e mãe, irmã e avô. Na ausência da mãe, a figura que cuida da criança é prioritariamente feminina: avó ou tia e para um caso, “uma moça” – provavelmente cuidadora ou babá. Para um único caso apareceu o pai e para um caso, o irmão.

Ingrid – Quando minha mãe vai trabalhar, é meu pai ou então a moça vai lá e fica olhando nós.

Iasmin - Quem cuida é a minha mãe. Quando minha mãe vai trabalhar, quem fica cuidando de mim é minha tia.

Amazonas et al (2003) indicam que em famílias de camadas populares as crianças não convivem somente com pai e mãe, mas também com tios, avôs, madrinhas e vizinhos. Essas famílias por vezes precisam contar com a ajuda da comunidade a fim de manter sua existência e enfrentar sua condição social e isso amplia as possibilidades de identificação das crianças – o que pode favorecer o processo de socialização delas: para as autoras nem sempre são laços de sangue e/ou parentesco que constituem os vínculos entre as crianças e os adultos em seus ambientes imediatos.

O contexto familiar pareceu marcado pela obediência aos pais – ainda com destaque para a mãe:

Isis – Eu tenho que pedir pra minha mãe se eu posso ir viajar, ir pra escola...

Ítalo – Bem... minha mãe não deixa eu sair lá no meu quintal para brincar com os meus cachorros e para ver se tem legumes crescendo...

Ingrid – Minha mãe também não deixa eu ir na casa da minha tia com meu pai.

Fúlvio – Bom... eu vou no shopping, no Extra, ando na rua..., mas minha mãe nunca me deixa eu sair na rua... [...].

É a mãe que parece definitivamente desempenhar o papel de cuidar e de educar os filhos. Segundo Dessen e Braz (2005), a qualidade das relações estabelecidas e mantidas entre os membros de uma família é fundamental para caracterizá-la como um contexto de desenvolvimento mais ou menos potencial. Nesse caso, o ambiente familiar pareceu sofrer adversidades para maioria das crianças dos dois grupos. Situações de agressão foram reveladas como pai, mãe ou outro familiar que agridem as crianças ou brigas e discussões entre parentes adultos: mãe e pai, mãe e avó, etc. e entre irmãos. Ítalo ainda revelou que o pai bebia, assim como sua avó. As crianças parecem por vezes passar por situações bastante conturbadas.

Ítalo – Eu não gosto quando minha mãe e minha avó brigam [...]

Israel – Minha mãe briga comigo o tempo todo [...]. Ela fica brava.

Irineu – Eu tinha caneta desse jeito. Eu tinha só que a minha mãe jogou fora porque eu pintava na cama e sujava.... Por isso minha mãe jogou fora.

Iara – Eu tinha um coelho, mas meu irmão jogou na privada. [...].

Pesquisadora – E aí?

Iara – Minha mãe bateu nele.

Isis – Eu fico triste que minha mãe me bate. [...]. A minha mãe me bate muito. Porque eu não obedço.

Flávia – Eu tô com sono. Minha mãe me acordou que nem uma louca... [...]. Não gosto de ficar de castigo e nem de levar pancada da minha mãe... o que é bem pior.

Flora – Eu não gosto que minha mãe puxa o meu cabelo.

Fabio – A minha família tem vezes que elas são bem chatas. Tem vezes que a família de todo mundo é chata. Porque elas batem na criança. [...]. Coitada da minha prima. A mãe dela fala bem assim: “Cuidado com a sua vida! Cuidado com a sua vida!” [neste caso, tia e prima moram na mesma residência que Fabio]

Somente dois alunos para o grupo da EMEI, Inácio e Irene - e uma aluna para o grupo da EMEF, Fabiana - indicaram que não apanham dos pais. Inácio indicou que apesar de desobedecer à mãe, ela não bate mais nele, mas não significa que esta prática já não tenha sido utilizada anteriormente. As crianças da EMEF reconhecem que sofrem agressões quando “fazem arte” e entre os episódios que originam essa prática, eles apontaram: pular na cama dos pais ou no sofá, esparramar brinquedos, brincar com tintas sobre a cama, fazer bagunça na casa e comer coisas sem pedir autorização dos pais.

Apesar das adversidades, apareceram relatos nos dois grupos que indicaram situações de afeto, mesmo que pontuais entre os familiares: abraços e beijos entre mãe e filho, por exemplo, no grupo da EMEI e preocupação, interesse e carinho para um caso do grupo da EMEF.

Fabiana – Minha família é bem grande. Mas meu vô sempre quando eu chego, pergunta se eu comi. Até um dia ele me dá presente lá, né? A minha vovó, ela sempre faz a gente ficar feliz. Ela faz qualquer coisa pela nossa felicidade. Ela é muito legal.

Um aluno considera a família legal às vezes, quando fazem passeios.

Francisco – Minha família é legal às vezes. Ela vai pro sítio, vai no aniversário do meu primo que é no sítio [...]. Pode ir na piscina lá.

As famílias do grupo da EMEF pareceram apresentar menos situações adversas do que as famílias do grupo da EMEI. Mesmo assim, pontualmente, algumas crianças da EMEI foram relatando ao longo das sessões práticas saudáveis em família, como brincadeiras, leitura de livros ou passeios:

Israel – Eu gosto de ficar lendo livro na minha casa [...]

Irene – Eu já li esse livro pra minha avó.

As crianças dos dois grupos também revelaram auxiliar os pais em tarefas domésticas – seja para colaborar com coisas simples como guardar os brinquedos ou para tarefas que exigem mais esforço, como lavar a louça, fazer comida, limpar banheiro e outras:

Iara – Eu ajudo a limpar a casa. Só eu e minha irmã. Minha mãe fica deitada.

Ivan – Eu já lavei o banheiro da minha casa.

Irene – Eu quando brinco, eu não deixo a minha bagunça pra minha mãe. Eu arrumo tudo.

Francisco – Eu também sei lavar louça.

Fabio – Eu sei lavar louça, sei secar, sei passar pano no chão, sei lavar banheiro.

Pesquisadora – Vocês ajudam a mãe?

Flávia – Eu ajudo minha mãe às vezes a lavar o banheiro.

Francisco – Eu também.

Fabio – Só que o banheiro é a coisa pior que tem pra mim.

Conhecer um pouco das famílias que compõem o grupo de alunos pesquisados contribuiu para entendermos o contexto em que eles estão inseridos para assim analisar com melhor precisão o restante dos dados obtidos – assumindo que eventos familiares influenciam os eventos de outros contextos das quais essas crianças fazem parte, assim como as relações que estabelecem com outros adultos que não somente aqueles que compõem suas configurações familiares. Outras informações sobre as famílias das crianças foram reveladas pelas professoras, porém relacionadas à escola e, portanto, serão posteriormente apresentados no tópico Inter contextos: Escola e Família na seção 5 deste trabalho.

3.2 – Conhecendo os participantes: as crianças

Quando as crianças da EMEI foram questionadas sobre o que mais gostavam de fazer, a maioria das respostas indicou atividades relacionadas à natureza, especialmente o cultivo de plantas e flores ou cuidar dos animais. Posteriormente, Isis indicou que ela e os colegas haviam plantado flores na escola – o que foi também reafirmado pelas professoras ao longo de uma das sessões.

Isis – Eu já plantei uma flor aqui na escola.

Todos – Eu também, eu também. [...]

Isis – Sabe... e tinha uma minhquinha. [...]

Pesquisadora – E como foi plantar aqui na escola?

Irineu – A gente achou barata de terra... tinha barata na terra. [...]

Isis – Bem pequenininha.... Tinha até uma centopeia. [...]

Irineu – Não precisava ter medo... era uma barata de terra, mas o tamanho dela era pequeno assim... [gesticula].

Logo se vê que uma atividade realizada na escola que despertou prazer nas crianças pode ter favorecido as respostas delas nesse sentido: apreciaram a proposta e a comentaram ao longo do encontro. Uma atividade escolar influenciou o sentimento das crianças para além da escola: pareceram eufóricas ao apresentar na sessão essa atividade de plantio. No entanto, também surgiu para três casos, a brincadeira como algo que mais gostam de fazer: Irene gosta de brincar de boneca em casa e na escola, Ítalo disse que gosta de brincar com carrinho de controle remoto e brincar com os amigos e Irineu disse que além de plantar, ainda gosta de brinquedos de dinossauros e jogos.

Já os alunos da EMEF, apontaram entre as coisas que mais gostam de fazer: gostam da aula de educação física, de ir à sala de leitura, aula de inglês e aula de informática – o que demonstra que componentes curriculares específicos ou espaços externos a sala de aula parecem mais atraentes às crianças:

Francisco – Eu gosto de ir na sala de informática. Porque o professor ensina a ver os vídeos, pra gente desenhar, e põe jogos.

Pesquisadora – O que você mais gosta de fazer Flávia?

Flávia – De ir na sala de leitura.

Pesquisadora – Sala de leitura? Por que?

Flávia – Porque eu amo ler.

Fabiana – O que eu mais gosto de fazer é ir na sala de leitura ler. Ler livro infantil. [...] A escritora que eu também gosto é... é... Ana Maria Machado. Os livros dela são muito legais, né?

Apenas Felipe, o aluno mais novo do grupo, disse que o que ele mais gosta de fazer é ir ao parque; é brincar: ele tinha apenas seis anos enquanto os demais já tinham pelo menos sete anos completos no momento da coleta de dados.

Para os dois grupos de crianças, o tema proposto não versava sobre o que gostavam de fazer na escola, mas sim somente sobre o que mais gostavam de fazer e ainda assim como reação imediata, em ambos os casos buscaram respostas relacionadas a esse contexto mais imediato no momento da coleta: talvez por estarem inseridas dentro da escola junto à pesquisadora ou ao fato de, na escola, eles terem uma maior oferta de coisas a fazer do que em outros contextos. Conforme será indicado posteriormente, o grupo da EMEI pareceu incomodar-se com o tédio; com o “não fazer nada” - característica típica de crianças pequenas que precisam de atividades constantemente.

Já quando questionados sobre o que mais gostavam de fazer desta vez indicando ao grupo da EMEF que poderiam se pronunciar a partir de outros espaços, as crianças apontaram a brincadeira: seja com brinquedos, com os amigos ou parentes, ou com eletrônicos. Apenas Fabio apresentou algo diferente de brincar, mantendo o que já havia indicado anteriormente. Flávia então se manifestou:

Fabio – Eu gosto de ficar lendo livro da escola onde eu trago da sala de leitura quando eu vou.

Pesquisadora – Que legal. Você gosta mesmo de ler.

Flávia – Mas eu também gosto muito de ler.

Flavia quis deixar claro que gosta muito de ler, além de gostar de brincar. Já para Fabio, ler é mesmo a atividade que ele mais gosta de realizar seja na escola, ou fora dela.

Os dois grupos pronunciaram que gostam de realizar atividades diferentes que acontecem, por exemplo, fora da sala de aula (plantio, laboratório de informática, sala de leitura, e outros). Isso revela o quanto é importante para as crianças pequenas atuarem em diferentes áreas e em situações práticas que articulem principalmente diferentes linguagens para produção de conhecimento – envolvendo também movimentação corporal⁴: as crianças usam muito o corpo para se comunicar. Talvez por isso, elas sintam mais prazer em atividades que as coloquem de uma forma mais ativa.

Em relação ao que não gostam de fazer, os dois grupos apontaram coisas bem semelhantes: receber broncas, brigas com amigos ou parentes, agressões, amigos que perturbam, e se sentirem tristes ou chateados. Especificamente para EMEI ainda apareceu: pensar coisa feia ou bobagens como comer algo que a mãe não gosta e caminhar demais. Algumas crianças ainda indicaram que não gostam de ficar em casa, ociosas, sentem-se entediadas e uma criança indicou que não gosta de calçar tênis.

[o aluno da EMEI relata uma situação no parque]

Ítalo – É.... Aí vem uma pessoa que me bate... tipo o João... aí outro dia ele me empurrou, bati esse dedo aqui lá na porta da outra professora... aí outro dia ele deu uma porrada aqui em mim que foi daqui pra baixo.

Pesquisadora – E isso você não gosta?

Ítalo – Não.

Pesquisadora – Porque você não gosta?

Ítalo – Porque quando ele faz isso comigo eu sinto... eu acho que eu sou capaz de bater nele...

Irene – Eu não gosto de ficar em casa fazendo nada... sem nada pra fazer.

Irineu – Sabe... É que eu não gosto de ficar em casa... tipo assim ó... de ficar em casa o tempo todo sem fazer nada e tipo assim ficar muito tempo em casa assim.... Ficar esperando toda hora...

Pesquisadora – Ficar em casa sem fazer nada é chato?

Irineu – É. É chato.

⁴ Espaços escolares e práticas pedagógicas serão descritas com maior precisão na seção 4, que se dedica ao contexto escolar das crianças.

Posteriormente, definitivamente as crianças da EMEI pareceram não gostar de ficar em casa entediadas:

Ítalo – Aí às vezes eu fico em casa... aí eu fico preso dentro de casa fazendo nada e isso faz meu coração até parar...

Para EMEF, as situações específicas sobre o que as crianças não gostam consideraram: jogar basquete, apostar corrida, e ficar de castigo. Nenhuma das respostas sobre o que não gostam de fazer foi relacionada diretamente à escola, trabalho docente, rotinas escolares, tarefas ou outros.

Sobre o que gostariam de fazer, mas não podem apareceu no grupo da EMEI: ir à piscina, ir à casa de parentes, plantar, trabalhar e ficar colocando muitos jogos no computador. Para EMEF: andar de bicicleta todo dia, mexer no computador, tomar sorvete, ir à piscina da escola todos os dias, ficar assistindo televisão, ir para Disney, comer muito chocolate, andar de bicicleta na pracinha (na Bahia podia fazer isso, em São Paulo não pode).

Para além da escola, as crianças dos dois grupos revelaram que vão a *shoppings*, tomam sorvete, vão para casa dos avós ou outros parentes, vão ao mercado com os pais e passeiam em pracinhas ou outros lugares de convivência comunitária. Especificamente o grupo da EMEF indicou: casa das amigas, zoológico, piscina da escola, e praia.

Em relação às concepções de criança e adulto, as crianças da EMEI revelaram essencialmente que criança “brinca” e adulto “trabalha”. Na concepção delas, adultos “sabem mais” do que elas, que ainda precisam aprender – embora já saibam algumas coisas. Somente uma criança revelou que sabe mais que a sua mãe. Mas ao exemplificar isso, disse que a mãe fica lhe questionando sobre contas de adição e ela diz que não sabe nada para deixar o filho responder. Provavelmente uma estratégia para verificar a obtenção de conhecimento da criança.

Pesquisadora – O que você gostaria de fazer, mas não pode?

Isis – Eu não posso trabalhar. Criança não pode trabalhar.

Pesquisadora – E você gostaria de trabalhar?

Isis – Gostaria.

Pesquisadora – Mas por que você gostaria de trabalhar?

Isis – Para ser adulta.

Esse depoimento revela que para essa criança está muito claro que há antagonismos entre o mundo adulto e o mundo infantil. Sarmiento (2005, p. 368) considera que a construção

moderna da infância acaba por promover essa fragmentação entre o que é um e o que é outro entre adultos e crianças – uma vez que correspondeu a um processo de separação dessas classes. Surge com esse movimento um trabalho de construção simbólica do que é a infância – que acabou por promover “[...] um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade”. E surte efeito à medida que vai se consolidando uma ideia de que o pensamento infantil é ilegítimo, incompetente, impróprio, inadequado – desenvolvendo-se em torno de processos que buscam “disciplinar” as crianças,

[...] que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças (SARMENTO, 2005, p. 369-370).

O adultocentrismo assinala, portanto, a invisibilidade das crianças e o protagonismo centrado no adulto. Para Isis, “adulto” é aquele que “pode” (no caso, trabalhar). Considerando Sarmiento (2005), faz sentido que as crianças desejem ser adultas para poderem ser, fazer, serem ouvidas, exercerem seus direitos e outros elementos que a sociedade enxerga e valoriza no adulto e não na criança. Uma perspectiva adultocentrada coloca a criança, sobretudo ocidental, em uma condição de menoridade, inferioridade.

A mesma aluna na 4ª sessão, reafirma:

Inácio – A professora está brincando com as crianças [revelando a imagem do dado de imagens de professoras].

Pesquisadora – E a sua professora? Ela brinca com as crianças?

Inácio – Não.

Isis – Ela não é criança!

Nesta situação, novamente fica evidente pela fala de Isis que existem elementos que marcam e dividem claramente os papéis de adulto e criança. A professora sendo adulta, não pode brincar. O diálogo segue e as crianças vão contando que enquanto brincam, a professora se ocupa com outras tarefas – de gente “adulta”: como olhar os cadernos – por exemplo.

As crianças da EMEF consideraram que ser criança é “muito legal” e significa se divertir e aprender a ler.

Fabio – Eu queria ser o Peter Pan... viver na terra do nunca. Eu nunca mais ia ser adulto!

A partir dessa fala, considera-se duas possibilidades: ou a criança avalia sua condição atual interessante o suficiente que não queira crescer e ser adulto; ou ela recebe referências do mundo adulto que podem não lhe agradar. Essa fala ainda revela a capacidade que as crianças têm de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário explorando suas contradições e possibilidades, sem perder a noção de quem são (SARMENTO, 2005).

Em relação a ser criança e ser aluno, a princípio a maioria das crianças da EMEI revelou ser aluno. Mas quando a pesquisadora dá sequência à conversa, eles falaram que são crianças. Segue um exemplo disso pela fala de Irineu:

Irineu – Eu sou criança, e eu gosto de brincar de dinossauro, de jogar... tipo assim ó... de pega-pega e como é que se fala? De gira-gira e escorregador.

As crianças da EMEF também dialogaram sobre o que é ser criança, aluno ou adulto. Vale a pena relatar na íntegra um trecho da conversa entre elas. O exemplo tem início com Fúlvio – que em um determinado momento, apontou em tom de reclamação:

Fúlvio – Tem que estudar muito e acordar cedo...

Francisco – Tem umas diferenças criança e aluno.

Pesquisadora – O que é estudar muito e acordar cedo?

Fúlvio – É muito ruim.

Pesquisadora – Criança ou aluno? Isso é coisa de criança, coisa de aluno ou é igual?

Fabio – De aluno.

Fúlvio – É igual. Levantar cedo e estudar muito é chato. [...]

Francisco – Tem uma coisa... que a gente não pode dirigir carro e nem moto. [...]

Fabio – É. Isso não é coisa de criança. É... porque... falaram na TV que isso é coisa pra adulto e que criança não trabalha; que criança não precisa fazer isso. Que isso é coisa pra adulto.

Fabiana – E tem até uma musiquinha...

Pesquisadora – Como é?

Fabiana e Fabio – “Criança não trabalha, criança dá trabalho. Criança não trabalha, criança dá trabalho”. [as crianças cantaram um trecho da canção: “Criança não trabalha” – composição de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes] [...].

Francisco – Criança trabalha sim.

Pesquisadora – Trabalha ou não?

Fúlvio – Trabalha na escola.

Flávia – Você estuda né?

Francisco – Eu ajudo minha avó, ajudo com minha mãe, minha irmã...

Flávia [chamando Francisco] – Francisco, Francisco... você sabe o sufoco que é lá em casa né?

Pesquisadora – Qual é o sufoco que é lá na sua casa?

Flávia – Minha mãe me faz trabalhar o dia inteiro. Eu tenho que guardar a louça inteirinha. [...]

Francisco – Eu tenho que secar, guardar.... [...]

Felipe – Eu gosto de ajudar a minha mãe a lavar a louça, eu sei lavar a louça agora.

Flávia – Eu também sei.

Felipe – E fazer a comida.

Para Fabio e Fúlvio, levantar cedo e estudar é coisa de aluno. Francisco marca o que é afazer exclusivo para adultos: dirigir. Fabio concorda e diz que criança não deve trabalhar. Quanto ao trabalho, Fúlvio indica que criança trabalha na escola. Essa concepção remete ao que propôs Perrenoud (1995) em sua obra: ele diz que na escola, a criança se ocupa de atividades que se caracterizam como um verdadeiro ofício; a criança “trabalha” no sentido de ter uma ocupação, no caso, o estudo. Hoje sabe-se, a partir das recentes alterações legais, que a construção social desse “ofício de aluno” proposto por Perrenoud (1995) vem sendo antecipada pelo ingresso obrigatório na Educação Infantil aos quatro anos de idade. Isso significa uma reconstrução na forma de se olhar para infância – já que essas crianças pequenas vão aprendendo cada vez mais cedo na escola a ocupar um outro papel – para além do papel de filhos. Na escola, é preciso estar sempre “fazendo algo”; é preciso estar ocupado. Talvez nesse sentido, as crianças da EMEI indicaram incomodar-se com o tédio; com o “não fazer nada”: elas querem ocupação. E isso, a escola lhes oferece.

Flávia contrapõe Fúlvio, dizendo que na escola ele não trabalha, ele estuda - relacionando também o contexto escolar à produtividade, assim como também fizeram as crianças do Ensino Fundamental participantes do trabalho de Marcondes (2012). Ela atribui outro sentido a palavra “trabalho”, um sentido mais relacionado ao universo adulto: lavar e guardar a louça, fazer comida, etc. E seguem Flávia, Francisco e Felipe dizendo que em casa eles trabalham: referem-se às tarefas domésticas.

Na sequência, quando a pesquisadora pergunta ao grupo, quem é aluno, todos levantam rapidamente a mão. E quando ela pergunta quem é criança, todos também levantam a mão. De fato, não são condições excludentes: ao entrar na escola, a criança assume o papel de aluno. Posteriormente:

Pesquisadora – O que é ser aluno e o que é ser criança?

Flávia – É a mesma coisa.

Francisco – Aluno tem que estudar, aprender.

Fúlvio – Criança tem que brincar.

Flávia – É. Se divertir.

Fabiana – É... o estudante tem que estudar o dia inteiro, até a hora da saída, e criança tem que ser livre, dá pra brincar o dia inteiro e depois só quando é a noite e aí ela vai dormir.

Pesquisadora – Entendi. Criança brinca o dia inteiro e estudante estuda o dia inteiro. Mas você é criança ou estudante Fabiana?

Fabiana – As duas coisas. [...]

Flávia – Eu também sou as duas coisas. [...]

Fúlvio – Quando a gente é criança tem que desenvolver um pouco, para quando ser grande trabalhar e não ficar nas ruas... é muito perigoso por causa da polícia.

Nessa situação, o grupo evoca uma tentativa em diferenciar os papéis de criança e de aluno. Uma fala chama atenção porque relaciona esses papéis a seus contextos:

Fabio – Eu sou estudante na escola e sou criança lá em casa. [...]. Porque na escola eu tenho que estudar e aprender e em casa eu tenho que ser criança e brincar.

Ou seja, vê-se que essa criança entende que ela assume dois papéis e que cada papel corresponde a um dos contextos aos quais ela se encontra inserida: escola e família. Para Gimeno-Sacristán (2005, p. 125), na escola as crianças aprendem que “[...] ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)” e Motta (2010) considera que essas concepções podem se traduzir em comportamentos específicos por parte das crianças-alunos. Ao envolver-se nas atividades rotineiras da escola, a identidade de “aluno” vai sendo construída pelas crianças – que para atender às exigências escolares, incorporam hábitos, disposições, padrões de comportamento, valores e formas de proceder como aluno (LOSSO e MARCHI, 2011). Francisco concorda com a proposição de Fabio e complementa dizendo que em casa ele também aprende:

Francisco – Na escola eu tenho que aprender... em casa tenho que aprender e também tenho que ser criança em casa.

O diálogo segue:

Pesquisadora – E na escola? Vocês não são crianças?

Todos – Sim.

Flávia – Sim, na hora do recreio.

Francisco – Sim. Tem o recreio, que a gente brinca.

Flávia – Tem o parque.

Nesta situação, ser criança e ser aluno já não depende exclusivamente do contexto em que estão inseridos, mas depende do que fazem neste contexto. Mantendo um olhar atento

a todo diálogo, percebe-se que “brincar” é o fator que define o papel “criança”: “em casa tem que ser criança e brincar”; “na escola é criança na hora do recreio ou nos momentos de parque”. Assim como no trabalho de Marcondes (2012) há uma relação direta do brincar com a concepção de ser criança – e de que na escola, é preciso produzir: a escola vai organizando suas práticas de forma a contribuir para a definição dessas concepções sobre os papéis que as crianças ocupam em uma situação ou outra.

O fato é que as crianças vão definindo seu papéis a partir da interação com seus pais (“filho”), com seus professores (“aluno”), com seus amigos (“colega”) – uma vez que vão compartilhando normas em determinados sistemas sociais. Os processos históricos e sociais vão conduzindo e definindo as práticas sociais relacionadas às crianças, bem como suas transformações (LOSSO e MARCHI, 2011). Gimeno-Sacristán (2005) completa ao afirmar que são os adultos que em certa parte direcionam as práticas de estar e trabalhar com as crianças: a partir do que eles atribuem às crianças, é que se considera determinado padrão de ser e estar no mundo como condição normal, por exemplo, como agem ou como tem que ser os alunos quando estão na condição de alunos.

3.3 – Conhecendo os participantes: as professoras

Em relação ao grupo de professoras, das quatro participantes, todas já tiveram experiências em outras áreas de atuação. Iraci e Fernanda foram bancárias e Iracema e Frida tiveram experiências diversas e no momento da coleta de dados atuavam em outra profissão paralelamente a ser docente: Iracema atuava como advogada no período da tarde e Frida com montagem de quadros artesanais.

Fernanda foi a única que revelou ser apaixonada pela profissão desde que nasceu e disse que já dava aula para os irmãos desde que era pequena. Chegou a pensar em ser pediatra pelo gosto que tinha em cuidar de crianças. Diferente dela, as outras três professoras disseram que a profissão emergiu não como um sonho; mas como algo que aconteceu como consequência a partir de algum fato da vida: Iraci diz que não se programou para isso, “aconteceu”. Iracema diz que não tinha o objetivo de ser professora, e Frida deixa claro que Pedagogia, a princípio não era uma de suas opções. Todas disseram gostar do que fazem, mas não deixaram de apontar considerações relacionadas à profissão: sejam condições de trabalho, questões salariais ou satisfação pessoal.

Iraci – Eu não programei, né? Aconteceu [risos]. Não sei.... Aconteceu assim. Eu trabalhava, eu era bancária. E aconteceu de eu vir parar na educação. Mas é uma coisa que me realiza, que eu gosto. Gosto.... Sei que as condições nem sempre são favoráveis, né? Em vários sentidos. Tem vários complicadores...

Fernanda – Não só o salário.

Iracema – Salário aí é um deles.

Iraci – Não só... não só... É.... eu acho que é ... Bom..., mas a gente... assim... no meu caso, eu gosto. Eu me realizo.

Frida – Eu não escolhi não [ser professora]. Porque eu tinha que fazer alguma faculdade. Eu trabalhava durante o dia, tinha que escolher alguma coisa para fazer a noite e eu tinha que estudar. A faculdade de Pedagogia sempre foi a mais barata, né? E eu morava na periferia da zona leste. Então eu tive que optar por um curso que eu desse conta. Eu queria ter feito veterinária, mas os meus pais nunca tiveram condições de me bancar. E eu não tinha como bancar. É.... a minha outra opção era História, mas como eu tinha feito magistério, aí eu falei: Não. A praticidade! Eu vou fazer Pedagogia. A minha segunda opção era Letras também que acabaria sendo professora. Eu gosto. Eu sempre tentei fazer o melhor possível porque a gente atende filhos de trabalhadores assim como eu também fui e eu acho que eles merecem ter assim, ter bons profissionais e é óbvio que o nosso salário não é um salário [...] digno, mas estamos aí na luta.

A professora continua e faz uma crítica ao modelo de escolarização atual, atribuindo responsabilidade ao sistema educacional que em sua opinião é “corrompido”; e indica ainda como desafio ao trabalho docente, o número de alunos por sala – assim como a colega Iracema. Já Fernanda, mesmo tendo revelado ser apaixonada pela profissão, afirma que não pode dizer que está totalmente feliz.

Frida – Eu gosto, mas eu queria que a escola fosse diferente. Não nos modos que ela existe hoje.... A culpa não é da população ou das crianças... A culpa é de um sistema corrompido e que enfia essas crianças dentro dessas escolas. Nós temos classes com em média mais de 30 alunos o que chega a ser inviável porque é uma professora para alfabetizar né? A coisa não é simples, não é fácil. Então, assim... é assim que eu penso. Eu acho assim... É uma escola que já não dá conta mais né? Não dá mais conta de suprir! Eu acho que.... Eu gosto, mas se fosse em outros modos.... Não no que hoje é.

Iracema – [...]. Quando eu fui estudar tinha a opção de fazer o magistério ou o colegial normal. E eu cáí na sala do magistério. Meu pai falou: fica aí mesmo! Teve a opção de sair, mas meu pai falou: Não. Fica aí! E aí, acabei ficando... [...] E eu gosto porque assim né, todo ano é uma renovação. Você muda. A família muda. Tudo. Acho bem legal essa dinâmica, mas tem hora que dá vontade de sair correndo, que a gente tem 35 “tchutchucos” dentro da sala sozinha e com aluno especial, e aquela confusão toda..., mas assim... é legal você ver o progresso da criança, a criança aprendendo... e eu já trabalhei em EMEF e agora eu estou só na EMEI e é bem bacana isso... apesar de ter uma coisa assim que dá uma entristecida na gente..., mas as crianças no dia a dia.... É bem bacana. Eu gosto!

Fernanda – Feliz, feliz, totalmente eu não posso falar. Mas eu gosto de trabalhar com criança, sinto falta quando a gente está de férias.

Consideradas as influências das configurações sistêmicas propostas pela perspectiva bioecológica, identificar e compreender como se deu a formação docente das professoras é fundamental para entender como estas condições podem influenciar a constituição do próprio trabalho que realizam junto aos alunos. Ter desejado ser professora ou não; ter cursado o curso de Pedagogia ou outro curso, são exemplos de situações que podem impactar na forma de atuação docente. Além disso, segundo Marcondes (2012, p. 66-67):

O professor é um indivíduo que possui diferentes histórias individuais e profissionais, as quais ao longo de sua trajetória vão ajudando a construir saberes, valores, crenças e seu trabalho. É preciso compreender que o trabalho docente, portanto, é construído tendo como base não apenas a formação acadêmica (inicial e/ou continuada), mas também aspectos particulares da vida do profissional.

Na 4ª sessão, as professoras ainda falaram sobre as opções em atuar com Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Iracema disse que já teve experiências no Ensino Fundamental, mas que se identifica mais com a Educação Infantil por dois motivos principais: pouco envolvimento das famílias no Ensino Fundamental e cobrança burocrática maior.

Iracema – [...] Porque apesar de não reprovar você tem que justificar porque não conseguiu, não atingiu. Eu trabalhava na prefeitura de Barueri. Lá, era uma coisa de louco... você tem que fazer os relatórios, e o bônus depende do desempenho do aluno, sabe? [...]. Então aí quando eu passei no concurso aqui em São Paulo, eu optei pela EMEI.

Fernanda disse que optou pela EMEF porque sempre quis alfabetizar e que se algum dia viesse a trabalhar na EMEI, que fosse nos últimos anos para que pudesse dar início à alfabetização das crianças. Frida disse que esta não foi exatamente uma escolha que ela fez: prestou um concurso, passou e começou a trabalhar. Ainda falou sobre seu desejo em atuar na Educação Infantil para saber como é, como funciona e porque gostaria de fazer um trabalho voltado à leitura para um público menor: já pensou nisso, mas acaba desistindo em função de acreditar que por ter grande experiência com alfabetização pode sempre aprimorar seu trabalho como professora do Ensino Fundamental. As professoras disseram que na cidade de São Paulo é permitido migrar de Educação Infantil para Ensino Fundamental e vice-versa se assim demonstrassem esse interesse. Só houve divergência no diálogo em relação à migração

para o CEI e do CEI para outra etapa de ensino: não houve posicionamento comum para este caso entre elas.

Ao dialogarem sobre a quantidade de tarefas que elas têm a cumprir – principalmente quando o final do ano se aproxima, Fernanda desabafa:

Fernanda – Eu vou derrubando um obstáculo por dia. Se eu for pensar em todos, eu fujo.

Iracema – Infarta [risos].

Fernanda – Eu fujo, saio correndo.

A mesma professora ainda relatou que evita faltar para não comprometer a aprendizagem dos alunos e procura todos os dias, “esquecer o dia anterior” e “começar do zero” para chegar na sala de aula de forma bem agradável, desejando um bom dia às crianças. Ela considera importante a criação de vínculos com seus alunos e acredita que esse vínculo consolidado promove um sentimento de segurança das crianças em relação a ela.

Fernanda – [...] Por isso que eu evito de faltar. [...] E também a aprendizagem fica difícil, né? Fica comprometida. Porque antes você tem que criar um vínculo. E se esse vínculo não é criado, não existe trabalho. [...] Eu acho que eles sentem, sentem segurança na gente depois que você cria esse vínculo né, com eles. Eles sentem segurança.

As professoras ainda fizeram uma avaliação da atuação delas. Entre pontos positivos, Iracema considera que trata as crianças pensando nos seus próprios filhos. Acredita que é bem “mãezona” das crianças principalmente porque percebe que eles são carentes; e esclarece que não se trata de uma visão paternalista, mas de conseguir se colocar no lugar outro – seja dos alunos ou suas famílias: chega a colocar as crianças no colo em caso de choro, conversa, e acredita que assim já se sintam melhores. Fernanda também considera ser esse um ponto positivo de sua atuação: se colocar no lugar do outro. Ela relatou que procura acolher as angustias das crianças sempre que possível. Frida apresentou um contraponto em relação a fala das colegas:

Fernanda – Ela também é mãezona [se referindo à Frida].

Frida – É sempre bom lembrar que eu sou uma funcionária pública que presta serviço, né? E eu tenho que ter respeito por esse público que me paga. Mais do que respeito, eu tenho uma obrigação. Então isso eu acho que é um ponto positivo. A gente ter consciência do papel da gente dentro da escola como professor, né? [...] O que acontece... Como nós somos massacrados, de certa forma, como trabalhadores... [...] acho que o professor tem uma certa dificuldade de se enxergar como trabalhador. [...] Tô desenvolvendo essa consciência, sabe? De tentar mudar um pouco essa questão do ambiente onde a gente tá.

Mudar essa visão que a gente tem as vezes né, de magistério como uma coisa linda e maravilhosa, né? Meio paternalista, sei lá... A gente tem que ver, tem que começar a enxergar um pouquinho com outros olhos também né? Da manipulação.

Para Frida, o ponto positivo de sua atuação é a tomada de consciência de seu papel como professora da escola pública municipal. Ao que pareceu contrário à Iracema e Fernanda, ela busca se desprender de uma concepção de educação – relacionada mais ao cuidado e ao apego com as crianças. Essas diferentes formas de encarar a profissão podem ser explicadas por Cunha (1999, p. 131) quando diz que a docência é uma condição que se vincula a um projeto político social que possibilita variações na definição desta profissão: “[...] o exercício da profissão docente estará circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”.

Sobre pontos que ainda podem ainda ser aprimorados em relação à atuação delas, Iracema considera que precisaria ouvir mais as crianças, mas isso seria consequência talvez de uma redução no número de alunos por sala. Frida disse que às vezes acha que pode fazer um trabalho melhor se for mais organizada porque se considera muito desorganizada. Fernanda também se vê como uma pessoa desorganizada e disse que se auto avalia em determinados momentos. Iracema disse que todo final de ano faz um “balanço” do seu trabalho e todas concordam que há aspectos a serem aprimorados para o ano seguinte.

Para as professoras, o que dá mais prazer nesta profissão é: perceber as crianças aprendendo, ser recebida com flores, beijos e manifestação de saudades, ver a evolução e a satisfação das crianças quando aprendem a ler e escrever e a criação de vínculos entre professor e aluno:

Fernanda – A gente também vê no rostinho deles... [...] um aluno chegou pra mim e falou: “Proooo eu aprendi a ler. Ontem eu não sabia e hoje eu sei! ”. [...]. Então a gente vê no rostinho, no olhinho deles assim, né? Eu acho muito bom isso!

Iraci – Você vê assim... Você olha e fala: olha, eu sou capaz de qualquer coisa [...] qualquer trabalho que me derem eu sou capaz de realizar!

Fernanda – E são tantos altos e baixos no caminho que você fala: será que eu vou conseguir? E de repente...

As questões que dão menos prazer na profissão de docente, segundo o grupo de professoras, se referem à intolerância dos pais, as condições de trabalho, a incompreensão da gestão escolar em determinados momentos, e quando uma criança não atinge o que era esperado para ela. Segue depoimento de Frida sobre isso:

Frida – Há... menos prazeroso é quando você percebe que a criança não atingiu aquilo que você achou que ela tinha que atingir e você sabe que ela vai pagar caro por isso porque a escola... ela é um sistema cruel né? Ela vai empurrando pra frente, ela vai... e sempre depois a culpa acaba sendo do aluno e não... e ele [o aluno] passa por todo um sistema que como eu acabei de falar, é um sistema que não dá conta de tudo isso... então é... porque a gente tá vendo criança chegando no quinto ano não alfabetizada.

[Fernanda concorda com a cabeça]

Frida – E a gente sabe o que vai... o custo disso pra ele.

Embora as professoras da EMEI tenham uma turma como referência (Infantil I ou II), a professora do Infantil II próximo da hora do almoço fica com as crianças do Infantil I e, portanto, pôde contribuir de forma interessante também para esse grupo.

Das quatro participantes, duas se posicionaram sobre continuar ou não atuando no CEU no ano subsequente à coleta de dados: Iraci disse que iria continuar trabalhando na mesma escola. Já Iracema disse que iria atuar em outro contexto pelo fato de sua locomoção ser facilitada – já que o acesso ao CEU para ela – era um tanto complexo.

Em relação a definição de papéis entre aluno e professor, a professora Iraci considera que o professor é um eterno aluno, pois está sempre aprendendo com as crianças. Iracema já traz o papel do professor na atualidade comparado àquele que historicamente foi construído como “detentor do conhecimento”:

Iracema – Porque não é mais aquela escola né, que o professor detém o conhecimento e o aluno está lá só para receber. Agora é uma escola que você interage e aquela coisa que eu falei de renovar.... Às vezes eu guardo um monte de atividades. Aí eu olho para o ano seguinte, olho pra sala e penso: “essas atividades não combinam com eles”. [...] E aí você tem que ir adaptando, tal... E aí você percebe que você dança conforme a música. [...] Então eu acho que ser professor é... acho que a gente... é só essa coisa do comando né?

Iraci – Você vai aprendendo a lidar com eles. Eles vão se mostrando também. Vão se revelando né? E você vai aprendendo a lidar...

Fernanda – Até a maneira de passar o conteúdo é diferente de um para o outro e aí você vai aprendendo com eles. [...]

Iracema – [...] é legal você ir percebendo onde você pode ajudar, colocar, [...] mesmo o mais levado... Ele sempre tem alguma coisa que dá pra aproveitar.

Iracema é a professora que mais se aproxima na tentativa de definir o que é ser professor e o que é ser aluno. Ela indica que ser professor na atualidade exige certa dinâmica em que é preciso interagir com os alunos, se adaptar e renovar práticas – ainda que entenda que de alguma forma o professor é aquele que “só comanda”. Iraci considera o professor como um eterno aprendiz e concorda com Fernanda quando diz que ele aprende com seus

alunos. Porém pareceu que definir o papel do professor não foi tarefa simples a elas ou não conseguiram elaborar o pensamento sobre suas próprias funções no momento da coleta. De acordo com Gimeno-Sácrstan (2005), é comum os seres humanos naturalizarem alguns papéis que rotineiramente se estabelecem, esquecendo-se de que estes são produtos sociais. Nenhuma delas apresenta o papel do professor como uma construção social que sofre transformações com o tempo – assim como o papel de aluno.

Frida, nesse momento do diálogo – bem ao final da primeira sessão – já havia ido embora e, portanto, não há considerações dela sobre as definições de papéis.

Esta terceira parte da tese se dedicou a apresentar os sujeitos para além do que já havia sido informado na seção anterior. Foram vinte e dois sujeitos participantes da pesquisa no total e nem todos se conheciam e nem a pesquisadora conhecia a eles. Foi fundamental coletar uma caracterização ainda que mínima sobre questões de ordem pessoal e em especial para as professoras, sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Em geral, as crianças pertencem a famílias de classes populares, gostam de estar constantemente envolvidas em atividades principalmente aquelas que são dinâmicas e exigem movimentação delas e não gostam de ociosidade ou situações adversas como bater, brigar, xingar. As professoras possuem trajetórias profissionais e pessoais diversas e gostam de exercer a profissão embora teceram considerações sobre a forma como o sistema educacional se configura na atualidade.

Por acreditar na importância em se considerar os contextos em que os sujeitos estão inseridos e como percebem esses contextos e considerando que a família compõe o primeiro microsistema das crianças, entender onde elas estão inseridas para além da escola, pode ajudar a compreender os fenômenos que dizem respeito a elas. Assim alguns dados sobre as famílias das crianças foram apreendidos e em geral apresentaram configurações diversas e situações ora favoráveis, ora adversas. A maioria das famílias apresentam pais separados, há um predomínio de famílias estendidas, algumas crianças colaboram com tarefas domésticas e a mãe é a figura com maior representatividade nesse contexto.

Para melhor compreensão dos fenômenos, se fez ainda importante possibilitar um diálogo que revelasse as concepções dos participantes em relação aos papéis que exercem nos contextos em que estão inseridos. Assim como para Marcondes (2012), compreender o que significam esses papéis, nos permitiu conhecer melhor as culturas, as estruturas e as dinâmicas sociais de crianças e professoras: as crianças entendem que são alunas e crianças – ainda que em alguns momentos caracterizem particularidades para cada um desses papéis, e para o grupo do Ensino Fundamental pareceu que o ambiente ou o que se faz nele é determinante para essas definições: há modos particulares de ser em casa ou na escola. Elas

ainda diferenciam os adultos das crianças no desempenho de algumas funções, ambos produtivos em seus contextos.

As professoras possuem experiências diversas, disseram gostar do fazer considerando adversidades do contexto escolar, caracterizam o professor como alguém que está em constante aprendizagem e em permanente interação com os alunos. Os papéis que as pessoas ocupam definem a maneira pela qual elas serão tratadas, como vão agir, o que vão fazer e inclusive o que vão pensar ou sentir (BRONFENBRENNER, 2011): a escolarização das crianças promove uma reorganização de papéis e tarefas das pessoas envolvidas com essa medida e das instituições que acolhem esses pequenos estudantes.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

Saint-Exupéry



Seção 4

Contexto escolar: legislação, infraestrutura, dinâmica, trabalho docente e relações interpessoais

SEÇÃO 4

Contexto escolar: legislação, infraestrutura, dinâmica, trabalho docente e relações interpessoais

A escola representa um espaço muito importante para as duas perspectivas adotadas neste estudo já que professoras e crianças interagem diretamente nesse microssistema, para além do contexto familiar. Sendo assim, esta seção busca caracterizar e compreender o contexto escolar – espaço de convivência e aprendizagem - e encontra-se dividida em três sub tópicos que apresentam fundamentalmente o entendimento sobre as questões legais que impactam a escola, caracterizam aspectos das unidades da EMEI e da EMEF tanto físicos, quanto organizacionais e revelam o trabalho docente e as relações interpessoais ali vivenciadas.

4.1 – Aspectos da legislação educacional

O contexto escolar vem sofrendo consequências de alterações legais que estão mudando a educação no Brasil: em pouco mais de dez anos e considerado o tempo limite para devidas adequações, as leis 11.114/05, 11.274/06 e 12.796/13 alteraram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em alguns de seus aspectos e de alguma forma, impactam as pessoas envolvidas com a escola de forma direta ou indireta: sejam funcionários, crianças ou as próprias famílias. As políticas públicas em uma perspectiva bioecológica em nível de macrossistema afetam todos os sistemas inferiores – atingindo a escola, um microssistema de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, em seus diversos aspectos: concepções de pais, professores e funcionários, infraestrutura, trabalho docente.

O conhecimento e a análise das políticas públicas são essenciais para o progresso da pesquisa em ciência desenvolvimental porque chamam a atenção do investigador para aspectos do ambiente imediatos e remotos, que são críticos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa. [...]. Ao examinar o impacto das questões de políticas públicas na pesquisa básica sobre o desenvolvimento humano, é essencial distinguir as interpretações fundamentadas na evidência empírica daquelas enraizadas em uma preferência ideológica (BRONFENBRENNER, 2011, p. 91).

Alterações legais ainda representam para Qvorturp (2011, p. 207) forças sociais que atingem as crianças de forma indireta ou mediada – e isso torna mais difícil a constatação da influência delas. Segundo ele: “[...] com muita frequência, a legislação é elaborada sem levar as crianças em consideração, embora haja poucas dúvidas de que os eventos sociais causem efeitos constantes. As crianças, no entanto, não são consideradas [...]”. Para a professora Frida, o professor também não é consultado na definição das políticas públicas que os atingem:

Frida – As leis.... Elas chegam pra gente. O professor não é consultado.

Iracema – É.

Frida – Nunca. Como professor nós não participamos das mudanças. Nenhuma mudança. Eu estou há vinte e dois anos na prefeitura e nunca fizeram nada. Nem... nada assim por exemplo... “há, vamos fazer uma reunião com os professores”. Certo?

Fernanda – Eu também [concordando com Frida].

[...]

Frida – Nós não somos consultados, né? Nada. Nem o material que é mandado, nem uma lei, a mudança, nada. Te jogam e a gente não tem tempo hábil de adaptação para isso.

Além de indicar que as professoras não são implicadas nas mudanças, Frida ainda disse que elas não têm tempo para se adaptar a elas.

As professoras disseram tomar ciência das alterações na legislação educacional principalmente via SME que envia documentações à escola e promove formações ao corpo docente. Além disso, o sindicato dos professores também transmite informações online. Para as professoras Iracema e Fernanda, as leis vêm apenas reafirmar uma situação que já é comum nas escolas uma vez que para elas, crianças de quatro anos sempre frequentaram esse contexto mesmo antes da obrigatoriedade marcada pela lei 12.796/13:

Iracema – Então... as de quatro mesmo não sendo obrigatório, sempre teve. A novidade são os de três. Os de três que é o minigrupo, às vezes.... Bem, cada ano é uma portaria. Ano sim, dois não, ano sim, dois não, sobe os de três [da CEI]. [...]. Vamos supor: sai uma portaria de que a partir de tal data, a partir do ano... vamos supor 2011. Quem nasceu até tal mês de 2011, vai frequentar a EMEI e não o CEI. [...]. Porque eles ficam no CEI até quatro. Aí tem ano que muda a portaria, que eles têm que sair do CEI com três anos e se eles forem completar quatro naquele ano, eles têm que vir pra EMEI. Então eles chegam em fevereiro com três anos.

Iracema indica que as crianças de quatro anos já estão na escola, portanto, a referida lei vem somente consolidar uma situação que já é comum – inclusive nas classes de camadas

populares e pareceu não impactar significativamente uma realidade que já estava instalada na unidade escolar.

O que vem ocorrendo é uma confusão em relação à data de corte que indica quando a criança deve de fato ser matriculada em uma etapa de ensino ou outra. Isso provavelmente revela uma situação que tem impacto na verdade em quando essa criança deve ser matriculada no Ensino Fundamental – já que até 2013 era essa a etapa de escolarização obrigatória. A questão da normatização da data de corte para o ingresso no primeiro ano causou e ainda causa em alguns Estados brasileiros certa conturbação. Conflitos em relação à data de corte provavelmente impactam nos demais anos da escola – anteriores ao primeiro e conseqüentemente atingem o professor e seu trabalho.

Em julho de 2010, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do parecer nº 12/2010, reconheceu e indicou assim como aponta a professora Iracema, algumas situações decorrentes da confusão em função da data de corte para matrícula das crianças com seis anos no Ensino Fundamental:

Que no período de transição cristalizaram-se múltiplas situações como:

- a) matrícula de crianças com 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos de duração;
- b) matrícula de crianças de 5 (cinco) anos de idade no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração;
- c) matrícula de crianças na Pré-escola com meses de aniversário os mais diversos, o que pode comprometer o direito a educação (BRASIL, 2010a, p. 1).

Em outubro do mesmo ano, a Resolução do CNE/CEB nº 6/2010 que Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil regulariza algumas situações que podem surgir em caráter de exceção⁵ e indica que para o ingresso na pré-escola a criança deverá ter quatro anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula. A data de corte é a mesma para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental: a criança deverá ter seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano de vigência da matrícula (BRASIL, 2010b).

A Resolução CNE/CEB nº 7, de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, reforça a mesma orientação em relação à data de corte (BRASIL, 2010c), portanto não haveria mais de se ter qualquer

⁵ Para saber mais, consultar a Resolução na íntegra:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15542-rceb006-10-pdf-1&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192

dúvida em relação a isso no Estado de São Paulo⁶ - embora se entenda que há um período em que as escolas sofrem devidas transformações e isso impacta na transição das crianças de um ano para outro – conforme foi verificado.

Uma Nota Técnica, aprovada em junho de 2012 foi divulgada pelo CNE no intuito de prestar esclarecimento sobre a matrícula de crianças de quatro anos na Educação Infantil e de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos. Ela reforça o que apresenta Iracema:

É oportuno ressaltar que todos esses atos normativos da Câmara de Educação Básica, desde 2006, são absolutamente coerentes e culminaram com Resoluções que fixaram, nos termos legais, Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecendo, coerentemente, a data de corte do dia 31 de março do ano em que o educando realiza sua matrícula inicial com 4 anos na pré-escola ou com 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos. Esta decisão foi tomada pela Câmara de Educação Básica, considerando todas as orientações anteriores, desde 2005 e 2006, referentes ao “início do ano letivo”. Esta expressão, que soa tão clara para a CEB, entretanto, acabou não merecendo tratamento equânime por parte de todos os sistemas e estabelecimentos de ensino. Houve sistema de ensino que interpretou a expressão utilizada pela CEB de uma forma excessivamente extensa, considerando como “início de ano letivo” todo o primeiro semestre do ano. Por mais incrível que possa parecer, também houve quem encontrasse para essa expressão um sentido ainda mais lato, contrariando frontalmente os mandamentos da Constituição Federal e da LDB. (BRASIL, 2012, p. 3)

E reitera, portanto, a data de corte em 31 de março para matrícula de crianças de quatro anos na Educação Infantil e de seis anos no Ensino Fundamental.

De qualquer forma não é somente a obrigatoriedade de escolarização a partir dos quatro anos que a lei define. As professoras não mencionaram nada sobre as implicações da lei em outros aspectos que alteraram a Educação Infantil – como, por exemplo, o fato de o currículo passar a ser constituído por uma base nacional comum e por outra diversificada; ou questões como carga horária mínima anual de 800 horas, controle de frequência com exigência de percentual mínimo e outras regras. Ainda que as escolas tivessem até o ano de 2016 para se adequar a todas as alterações, a lei 12.796 já estava em vigor desde sua promulgação em abril de 2013.

Para as professoras, as recentes leis são pertinentes desde que se organizem condições para que sejam atendidas. Segue o posicionamento de uma professora da Educação Infantil e, posteriormente, de uma do Ensino Fundamental:

⁶ Em alguns Estados, famílias buscaram na justiça uma maneira de flexibilizar a data de corte e, portanto, as orientações do CNE não foram consideradas.

Iracema – Então [...]. Não adianta fazer a lei e não ter como acolher essa criança. Porque tem que ser um trabalho diferenciado. Não adianta você pegar uma criança de quatro anos e pôr aqui sem nada pra ela fazer. [...]. Então precisa de um espaço bacana, uma variedade de oferecer vários ambientes pra essa criança, diversificar mesmo porque eles estão numa fase em que eles não ficam muito tempo em uma atividade só. Então é uma fase que precisa correr, explorar.... Então aí pra mim eu acho o parque assim primordial: eles sobem, eles descem, escorregam, brincam na areia, têm contato com a natureza, [...] contato com o outro...

Embora em depoimento precedente, Iracema tenha dito que a escola “sempre” recebeu crianças de quatro anos mesmo anteriormente a lei 12.796/13 – no fragmento acima ela disse que “não adianta fazer a lei e não ter como acolher a criança”. Porém de alguma forma, essas crianças já vinham sendo atendidas antes da determinação legal. A professora Iracema segue dizendo que é preciso ao atender crianças pequenas que a escola ofereça “um espaço bacana, uma variedade de ambientes que permita a diversidade de oferta aos alunos, já que eles estão em uma fase em que não ficam muito tempo em uma atividade só”. Ela revela talvez a condição de muitas escolas com infraestrutura inadequada a um atendimento qualificado para a infância. Porém, esse não pareceu o caso da instituição a qual ela atua – um CEU – que parece minimamente apresentar um espaço amplo, com diferentes ambientes – propícios a uma diversidade de propostas e que teve sua infraestrutura elogiada pelas professoras ao longo das sessões, lhes parecendo favorável.

Ainda na mesma sessão:

Fernanda – Há... eu acho assim... que como hoje em dia as famílias estão com tempo muito menor para dedicar as crianças né... então eu acho que para as crianças é melhor um tempo menor, mas com qualidade do que a família ficar com a criança e não ter qualidade no tempo... então elas têm que vir pra escola então né? Bom... por outro lado também é assim... a escola não está totalmente preparada pra isso. Não assim no começo. Daqui um tempo pode ser até que a gente vá se melhorando... porque é como eu disse, não dá certo, vai mudando, vai vendo..., mas é isso [...].

Pesquisadora – Iracema, o que você acha dessa obrigatoriedade de matricular aos quatro anos?

Iracema - Eu acho que quatro anos é uma idade legal porque eles já falam, já não usam mais fralda, já comem sozinhos. Mas também eu não acho que devia ser obrigatório não... acho que com cinco estava bom. Ficaria um ano na EMEI e já ia pra EMEF. Não precisa ficar tanto tempo na escola...

Fernanda – Então, mas o que está surgindo é que a família não está tendo esse tempo e tá deixando a criança né? O tempo que eles passam com a criança não é um tempo.... É um tempo que eles não aproveitam. Com todo aquele tempo a criança fica...

Iracema – Apesar também que a gente olha o Infantil I e o II, a gente percebe que eles avançam bastante... então nesse sentido, acho.... É até válido.

E quase na sequência:

Fernanda - Enxergando a família como tá hoje, a maioria das mães estão saindo pra trabalhar, não ter mães em casa, elas ficam na mão de uma cuidadora ou de uma empregada...Eu, hoje em dia, sou a favor.

Iracema – Eu acho que a mãe que tem essa possibilidade de ficar em casa, podia ficar com o filho, mas nesse caso né? [...].

Fernanda – E na escola ele tem com quem ele brincar. Ele aprende brincando que a gente sabe disso, tem crianças da mesma idade, tem uma professora preparada para aquilo. Então, eu sou a favor.

É possível perceber que a questão ainda gera certa dúvida ou apreensão para as professoras. Parece que dialogar no grupo favoreceu e ampliou a reflexão por este exemplo da professora Iracema que reconhece o valor da escola, mas inicialmente indicou que acreditava que não deveria ser obrigatório o ingresso com quatro anos, mas que depois ao longo da conversa, considerou válido. Especificamente para o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental as duas concordaram, mas também com ressalvas de que deveria haver mais momentos para brincadeiras – mesmo a professora do Ensino Fundamental indicando que há atividades lúdicas, embora estas aconteçam em uma frequência reduzida:

Fernanda – [...] A gente tem momentos. A gente dá massinha para eles brincarem. [...] dá joguinho, dá um..., mas eu também acho pouco. O parque... [...] a gente tem que chegar no final do ano... e.... a gente tem que ter trabalhado o conteúdo.

Embora momentos sejam dedicados à brincadeira no primeiro ano do Ensino Fundamental, a professora Fernanda demonstra preocupação em “trabalhar o conteúdo”: ainda que a brincadeira possa servir a isso se houver intenção pedagógica para tal.

Pesquisadora – Você sentiu muita diferença Fernanda para trabalhar com as crianças de seis anos no primeiro ano?

Fernanda – É... até no segundo ano eles também são bem dependentes. Começam bem dependentes, tudo solicita, né? Vem, solicita o professor para ajudá-los num conflito... Claro que esse primeiro ano de nove anos ele é bem mais... eles são bem mais bebês, né? A dificuldade, a lentidão para fazer as atividades... então é... eu senti um pouco isso. Eu tive que me policiar, voltar né atrás porque queira ou não eles vêm com seis anos. Eles são bem mais pequenos e a lentidão é bem maior né? Da parte de registrar [no caderno, por exemplo].

Iracema – E não tem tanta maturidade.

Fernanda – Não tem.

Pesquisadora – Você recebeu orientações específicas para trabalhar com essa idade?

Fernanda – Então, foi como Iracema disse [anteriormente]. A gente sempre se reúne, vê o que a gente pode fazer, né porque vai receber crianças assim... Então a gente vai no dia a dia é.... É aquilo. É resolvendo as coisas no dia a dia. Deu certo? Se não deu certo muda...

Fernanda indica que as crianças chegam no primeiro ano do Ensino Fundamental “dependentes” e permanecem nessa condição também no ano posterior. Tanto ela como Iracema referem-se às crianças como “imaturas”; “bebês”; porque estão chegando cada vez mais cedo na escola: Iracema disse que elas chegam “mais bebês” na Educação Infantil e Fernanda disse que “são bem mais bebês” porque vêm ingressando mais precocemente no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Considerando a infância como uma construção social, institucionalizar as crianças mais precocemente que antes pareceu mudar a visão das professoras sobre seus alunos ou sobre o que eles são capazes ou não de fazer ou responder em determinado ano escolar: revela talvez pouco domínio científico sobre a infância na atualidade e/ou as propostas que são oferecidas pela escola é que podem não estar adequadas aos alunos que vem recebendo – seja em uma etapa ou outra de ensino.

Segundo Iracema e Fernanda, são as próprias professoras que vão fazendo as adaptações necessárias, seja no espaço físico da sala de aula ou no trabalho docente. Elas vão criando estratégias para se adaptarem aos arranjos legais e não fizeram menção às publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) que visam nortear as práticas pedagógicas nestas etapas da escolarização⁷.

Na 4ª sessão o assunto sobre a antecipação escolar e a escolaridade obrigatória, é retomado:

Iracema – O que a Fernanda faz no primeiro ano hoje, eu fazia no Infantil II porque eles estavam com seis anos. [...]. Tinha criança que já saía lendo da pré-escola. Hoje tá bem mais difícil sair lendo porque eles tão com cinco anos indo para os seis. [...]. Agora é ela quem está fazendo esse trabalho. E os de quatro anos... Os de quatro estão vindo bebezões. Agora esse ano teve de três aqui. Um menino de três anos. Então eles vêm com fralda, com chupeta... complicado!

[...]

⁷ “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”, “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” e “Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade” são exemplos de publicações disponibilizadas no site do MEC para amparar o trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas e outras publicações estão em: <http://portal.mec.gov.br>.

Fernanda – Eu acho que a gente teve que desacelerar né? Dar uma puxada no freio mesmo... e repensar, né?

Iracema – É. Desacelerar.

Fernanda – Em função da idade deles, da maturidade, tudo né? Que a gente tá recebendo crianças menores. Ver o que eles são capazes, o que eles podem oferecer, né?

Pesquisadora – Vocês chegam a receber crianças de cinco anos no Ensino Fundamental ou não?

Frida – Sim. Cinco anos, completando seis.

Ingressar na escola ou ir progredindo na escolarização significa passar por uma transição ecológica normativa para perspectiva bioecológica: sugere algo que o indivíduo precisa ou comumente passa na vida (NARVAZ e KOLLER, 2004). O que pareceu de alguma forma preocupar as professoras ou provocar alterações na forma de trabalho é a idade com que essas crianças estão chegando versus o que era oferecido anteriormente em atividades para o mesmo ano escolar antes das alterações legais. Dizer que estão chegando “bebezões” ou que foi preciso “desacelerar” o andamento do trabalho – significa que adaptações estão sendo necessárias e vão se fazendo no dia-a-dia; nas experiências das professoras. A fala de Iracema quando diz que Fernanda faz no primeiro ano o que ela antes fazia no Infantil II (último ano da pré-escola) revela o risco de estar acontecendo uma transferência de conteúdos que antes eram abordados no final da Educação Infantil e que agora serão no início do Ensino Fundamental – sem necessariamente considerarem as especificidades de cada uma das etapas e/ou as necessidades dos alunos – preocupação já indicada em Kramer (2006). Frida completa, clamando por um atendimento mais qualificado:

Frida – Então... tanto as crianças vão para a escola sem uma escola preparada para recebê-las quanto o professor também não tem nada que prepare ele para receber essa criança. Então é tudo muito jogado. Eu vejo assim... É tudo muito jogado. [...]

A professora pareceu considerar a ausência de encaminhamentos na escola para que as questões de ordem legal sejam atendidas com o suporte necessário às crianças e ao corpo docente.

O grupo de professoras ainda indicou acreditar que os pais não têm clareza das medidas legais e quando tomam ciência da obrigatoriedade, vão lá e cumprem sem questionamento ou conhecimento adequado.

Esse tema emergiu fundamentalmente em duas sessões de grupo focal com as professoras: na segunda sessão – a qual foi pensada para isso e na quarta sessão. Porém, na segunda sessão, Frida não foi, pois estava em licença médica e Iraci precisou sair no momento

em que se iniciou o diálogo sobre isso, permanecendo na sala apenas Iracema e Fernanda. Já na quarta sessão, Iraci não foi. Portanto não há contribuições dessa professora sobre esse assunto.

4.2 – A infraestrutura do CEU

Uma vez que as crianças estão frequentando a escola cada vez mais cedo e considerando este local como um ambiente ecológico de extrema importância para elas e suas professoras já que a inserção neste espaço possibilita a realização de atividades, funções e interações como também é propício ao desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e afeto – fez-se necessário entender como ele é estruturado e como ele pode favorecer ou não competências cognitivas, emocionais ou sociais daqueles que nele estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996; 2011). Eventos periódicos em nível de mesotempo ao longo de um ano na escola, por exemplo, podem produzir resultados significativos para crianças e professoras.

No caso das professoras Iraci, Frida e Fernanda que atuavam no CEU há mais de 10 anos no momento da coleta dos dados, é possível dizer que esse tempo, considerado macrotempo na perspectiva bioecológica, configura grande parte da história delas como docentes dentro deste estabelecimento. Seguem considerações delas sobre o contexto escolar:

Fernanda – É bem legal. E é assim... Eu admiro muito o CEU. [...]. Eu admiro, eu falo muito do CEU, admiro muito. Aqui eles procuram suprir as necessidades mesmo. As pessoas se reúnem, formam um grupo, vão atrás, procuram resolver...

Pesquisadora – Os professores você diz?

Fernanda – Professores, a coordenação, a direção. Lá na EMEF também é assim. São participativos, ajudam bastante. E as crianças têm tudo o que precisam. Tudo! É recuperação... é... nada a desejar! [...]. Ganham material, ganham uniforme, ...

Iracema – Tem transporte para quem mora mais longe...

Fernanda – Tem leite, tem a merenda, tem o almoço e é tudo de primeira.... [qualidade]. O almoço... nossa! Só por aquele cheirinho...

Pesquisadora – A estrutura...

Fernanda – Muito boa.

Pesquisadora – Vários parques, vários espaços separados. Criança pequena de um lado, criança maior de outro...

Fernanda – E tudo funciona assim, perfeito. [...].

Iracema – A piscina ainda.... Pouquíssimas particulares tem.

Fernanda – Só o espaço pra correr.... [indicando que o espaço é amplo].

Em sessão posterior:

Frida – O CEU é muito privilegiado, né? É uma das poucas escolas... nem escolas particulares tem esses espaços.

Fernanda – Tem essa estrutura toda.

Frida – Um dos motivos pelos quais eu vim pra cá foi por conta do espaço.

E na mesma sessão, querendo entender de fato o que diferencia o CEU como local de trabalho para as professoras, a pesquisadora provoca o grupo:

Pesquisadora – O que diferencia o CEU de uma outra escola qualquer que vocês já trabalharam?

Iracema – Haaaa. Piscina só tem no CEU. Teatro só tem no CEU. Biblioteca do nível daquela lá de baixo, só no CEU. Parque desse tamanho...!

Iraci – Biblioteca desse nível só no CEU. Parque de areia, parque... essas coisas grandes assim...

Iracema – É. Tudo que tem aí... muito grande... só tem aqui!

Iraci – Só tem aqui.

Iracema – Eu vim de uma EMEI que o parque era um décimo desse aqui.

Fernanda – O espaço.

Frida - O espaço físico.

Pesquisadora – Espaço e o que mais?

Frida – Tem um teatro aqui dentro. Tem uma piscina. Tem um bosque, né? Tem uma biblioteca. Que escola tem isso assim?

Embora tivessem liberdade para responder o que quisessem, as professoras diferenciaram o CEU de outra escola qualquer essencialmente pela estrutura do complexo: elas indicam, reforçam e destacam a estrutura do complexo. Fernanda ainda faz menção à equipe de trabalho e o que é ofertado às crianças em materiais (leite, uniforme, materiais, merenda, transporte, almoço). Mas nenhuma delas faz menção a uma proposta pedagógica diferenciada. Mesmo quando a pesquisadora provoca Frida para falar algum elemento para além do espaço físico, ela retoma e dá destaque aos espaços do complexo.

Ao longo da pesquisa foi possível entender que existe uma proposta municipal via Secretaria da Educação - a qual todas as escolas públicas municipais devem seguir – com suas devidas adaptações locais. Em outro momento, na mesma sessão:

Iraci – A gente tem coisas aqui que muita escola particular não tem. Eu acho.

Iracema – Nossa! Eu acho também [risos]

O grupo de professoras afirma que todos os espaços do complexo – sejam externos ou internos a escola – podem ser utilizados. Mas nem todos o são em função de uso por outras turmas ou comunidade, rotina, tempo, apoio ao professor, proposta pedagógica ou outros.

Pesquisadora – Todos os espaços aqui podem ser utilizados?

Iracema e Iraci – Podem.

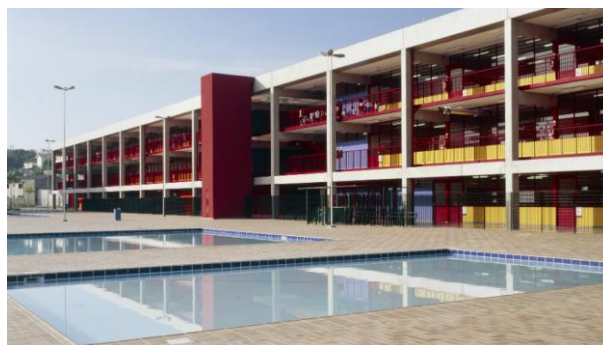
Pesquisadora – Não precisa agendar? Não precisa pedir autorização?

Iracema – Não.

Iraci – Não. Nada é proibido.

É fato que o diferencial das unidades do CEU em São Paulo é a estrutura física: reunir em um só complexo escola e equipamentos de cultura e lazer é o que marca a especificidade desses centros em relação às outras escolas municipais. Considerando que o CEU é um complexo unificado, conforme já foi indicado na seção 2, a escola é envolta por grades que a separam dos demais espaços de uso público. A figura 17 representa a vista externa da unidade pesquisada.

Figura 17 – Vista externa da escola



Fonte: <https://www.napratca.org.br>

Os dois grupos de crianças pareceram usufruir da estrutura do CEU com mais ou menos intensidade: elas identificaram por fotos muito bem todos os lugares da escola.

A frequência às piscinas está diretamente relacionada à temperatura favorável - conforme indicaram todos os participantes. As professoras da EMEI disseram que há um dia na semana previsto para esse uso, mas quando a temperatura está fria, as crianças ficam em

atividade na sala de aula. Já as professoras da EMEF disseram que não há regularidade na frequência, mas que também exploram o local em horário escolar em época de calor.

Fernanda – Eles usaram. Os meus usaram até a semana passada, que foi semana da criança. Aí a gente foi pra piscina com eles.

Segundo a turma da Educação Infantil, lá elas tomam banho, nadam e brincam. O grupo do Ensino Fundamental disse gostar muito das piscinas e revelou que há no complexo, três unidades delas: uma para uso da EMEI, uma para uso da EMEF e uma para uso dos adultos.

[ao verem a foto das piscinas na terceira sessão]

Fúlvio – Eu gosto!

Flávia – Eu amo! [...]. Quando for as férias, já que eu tenho a carteirinha do CEU, quando for nas férias, eu vou ficar na piscina.

[em sessão anterior]

Fúlvio – Eu queria ir na piscina da escola todos os dias, mas não pode no frio.

Pesquisadora – E quando que pode ir na piscina?

Francisco – No calor. [...]

Fabio – E domingo. Domingo e sábado.

Nos trechos acima, Flávia e Fúlvio ainda reforçam que as piscinas podem ser utilizadas também pela comunidade – indicando inclusive as férias e os finais de semana para isso.

Sobre a biblioteca do complexo, as crianças da EMEI disseram que vão lá para ler livros e escutar histórias: em algumas situações as bibliotecárias leem histórias para elas. Já o grupo da EMEF disse que gosta muito de lá e que é um espaço para ler, aprender a ler, trabalhar, fazer pesquisa e retirar livros e relataram que já assistiram a um “filminho” lá também. A Educação Infantil vai regularmente à biblioteca uma vez por semana. Já as professoras da EMEF disseram que fazem uso do espaço pontualmente.

Irene – A gente também vê livro. Quem não sabe ler, vê.

Francisco – Nossa! Eu gosto muito desse lugar.

Flávia – Mas tem que fazer silêncio, porque tem gente trabalhando.

Fúlvio – E lendo.

Francisco – É. Tem computador pra pesquisar... [...] Pra aprender a ler. Pra ler para os filhos... [...]

Fúlvio – Muitas pessoas podem ir lá.

Flávia – Podem ir outras. [...]

Francisco – E pode pegar livros de lá pra levar pra casa.

Flávia – Pra pesquisar...

No depoimento acima, as crianças reforçam o uso da biblioteca pela comunidade – ao dizerem que é um local onde “pode-se ler para os filhos” e que “muitas pessoas podem frequentar”.

Em relação ao teatro, as crianças da EMEI, disseram que vão a este local com certa frequência para assistirem a peças ou filmes com a professora. As professoras alegaram levar os alunos uma vez por mês para sessão de cinema e pontualmente para assistirem a peças de teatro: uma ou mais vezes ao mês: “companhias de teatro mesmo”; “companhias ótimas” – segundo Iraci. No dia da 5ª sessão com as crianças, após o encontro com a pesquisadora, elas iam ao teatro e se mostraram ansiosas quando encerrado o encontro, para essa atividade.

Já as crianças do grupo da EMEF relataram que vão menos frequentemente – para situações específicas, como para se apresentar ou para assistir a peças teatrais e arte circense: os alunos disseram “gostar muito” e “amar” o local. As professoras disseram que a frequência ao teatro se dá em função da programação do espaço. Quando são convidadas, vão com os alunos.

Flora – Eu já me apresentei nesse teatro. [...]

Francisco – É. Eu já me apresentei várias vezes.

Felipe – Eu também.

Flávia – Eu também já me apresentei. Lembra de nós duas Flora?

Flora – Sim. [...]

Francisco – E também a gente viu até um circo uma vez que foi mó engraçado.

Flávia – E foi mesmo. O circo d’água.

[e seguiram contando sobre o circo]

Além das docentes oportunizarem a exploração dos espaços comunitários, ainda há projetos promovidos pela própria gestão dos CEUs que são ofertados à comunidade dentro do complexo: aulas de dança, aula de xadrez, aula de música, aula de yoga e outros e que as crianças podem ter a chance de frequentar em horário oposto ao escolar. Basta irem ao prédio da gestão, conferirem a programação e se inscreverem.

Quanto maior o número de oportunidades que os alunos têm de frequentar diferentes contextos – mais eles aprendem e se desenvolvem. Dessa forma, mesmo que as atividades culturais e esportivas sejam pontuais e não regulares para os alunos dos CEUs, elas existem e são de algum modo exploradas pelas docentes de ambas etapas de ensino. Ter acesso e

frequentar eventos culturais e de lazer promovem interações que alunos de outras escolas que não tenham as mesmas possibilidades, não irão vivenciar e, portanto, isso já é um grande diferencial em oferta e mais ainda em acesso – sobretudo na rede pública.

Os equipamentos públicos que pareceram pouco ou nunca explorados via escola para os dois grupos encontram-se as quadras poliesportivas, a pista de skate, telecentro e o lago.

A quadra de areia pareceu ser frequentada pelas crianças da EMEI ainda que pontualmente. As professoras disseram que conseguem se organizar para irem juntas a esse espaço com auxílio das professoras de módulo para organização e zelo com as crianças. As professoras de módulo possuem formação em Pedagogia e são contratadas para auxiliar as professoras de sala; seja com materiais, com os próprios alunos ou para substituir no caso de falta. Em alguns casos, a profissional é professora de módulo em um período e assume sala de aula em período oposto.

No caso do lago, por exemplo, as crianças das duas etapas de ensino disseram que já “passaram por lá”, “já viram peixes”, já foram “brincar lá perto” – o que é posteriormente relatado pelas professoras também: Fernanda e Frida disseram que levam os alunos nas dependências do lago, inclusive para piqueniques.

No grupo da EMEI, Iasmin relatou que já foi uma vez ao lago quando estudava na creche e não em 2014 – ano de coleta dessa pesquisa. O grupo de crianças da EMEF relatou o acesso ao lago e pista de skate pela comunidade: relataram a frequência de tia e primos – e disseram já ter ido lá com professoras em anos anteriores.

Iasmin – Quando eu estudava na creche eu fui nesse lago brincar.

Pesquisadora – Ah... e agora que você estuda na sala de cinco anos?

Iasmin – [...] Ah... a gente já foi brincar no parque de areia lá perto. [...] A gente passou por ali para ir no parquinho de areia que tinha lá.

Felipe – Eu e meu primo já fomos pertinho desse lago.

As professoras da EMEI complementam:

Iraci – Então... a pista de skate, quando a gente vai para a quadra de areia, as vezes a gente dá uma passada lá. Se estiver vazio, eles até brincam um pouquinho. Porque os meninos [da comunidade] que usam o skate não dão muito espaço. [...]. Eu nunca levei minha sala no lago, mas tem professores que levam.

Iracema – Só no lago eu também nunca levei. Aliás, eu preciso levar [risos].

Iraci – [...] quando a gente vai para a quadra de areia, a gente passa pelo lago.

Iracema – Passa pelo lago... eles ficam lá olhando...

Iraci – É. Eles ficam olhando...

Ficou evidente por todos os participantes que os equipamentos de uso comunitário (lago, pista de skate, piscinas, biblioteca, quadras poliesportivas e teatro por exemplo) são menos explorados pelos alunos do que os equipamentos que compõem a escola (sala de leitura, sala de vídeo ou informática, por exemplo) – inclusive porque a comunidade já faz uso dos espaços também em horário escolar.

Iraci – [...] já aconteceu de eu sair daqui para ir na quadra de areia que é super longe e chegar lá e ter que voltar porque tinha gente da comunidade e tava meio estranho o ambiente. Aí, a gente voltou. [...]

Iracema – Por isso que a gente não tem uma rotina específica para esses lugares muito externos porque a gente não sabe quem vai estar lá, [...].

Portanto, ao mesmo tempo em que é um privilégio ter acesso a ambientes tão diversificados, por vezes o acesso e a segurança das crianças pode ficar comprometido. A questão espacial foi citada como um desafio pelas professoras da EMEI:

Iracema – O parque... a gente tem que dar uma volta pra chegar lá embaixo. É difícil... [...]. Quando eu cheguei eu fiquei assustada. Para ir ao banheiro aqui, a criança dava a volta, aí sumia e eu não sabia aonde estava. Eu falava: E agora? Eu vou lá atrás desse que sumiu ou fico com os outros na sala?

Como já relatado, a escola é situada em um grande complexo e é dividida por grades que originalmente não existiam e que atualmente marcam a divisão dela em CEI, EMEI e EMEF: há, portanto, mesmos espaços ou espaços diferentes para cada etapa de ensino – conforme já indicado no quadro 1.

Em relação às salas de aula, na EMEI elas foram caracterizadas como o local onde as crianças fazem lições, pintam e brincam. O grupo da EMEF já disse que é na sala de aula que estudam, fazem lições, escrevem, escrevem na lousa, jogam joguinhos, ficam quietinhos e como relata Francisco:

Francisco – [...]. Às vezes a gente faz até desenho.

O aluno acabou por indicar um trabalho que pareceu limitado para a área de artes nessa etapa.

As crianças de ambos os grupos identificaram a função da Sala de Apoio e Acompanhamento a Inclusão (SAAI) para atendimento especializado de alunos com deficiência da própria escola e da comunidade. Segundo as professoras da EMEI, na turma do Infantil I há um aluno com quadro de convulsão e atraso de aprendizagem, mas não há diagnóstico e na turma do Infantil II há um aluno hiperativo – mas elas ainda informaram que há muitos outros casos de deficiência na escola. As crianças do Ensino Fundamental indicaram um colega que frequenta essa sala. Ao ver a foto, Fúlvio reconhece o espaço:

Fúlvio – É onde ficam os deficientes. [...]

Flávia – Pra eles aprenderem. [...]

Francisco – Eles aprender a ler, aprendem as letras do alfabeto. Aprendem a escrever e também aprender a brincar.

Pesquisadora – E porque eles ficam nessa sala?

Fúlvio – Porque nós somos muito bem grandes e eles tem que ficar lá pra fazer um tratamento. Para brincar de massinha e para fazerem um monte de coisa...

Francisco – Às vezes, pode ser criança até menor. [...] O Ricardo tá aprendendo. O Ricardo tá indo nessa salinha. Ele tá aprendendo a falar.

Flávia – É mesmo.

Fúlvio – O Ricardo é aquele deficiente de cadeirona.

Francisco – Ele fala assim ó: “o petora” [indicando que o colega pronuncia a palavra “professora” erroneamente] Eu já ouvi ele falando.

Pesquisadora – Há... Ele fala com dificuldade?

Todos – Sim.

Flávia – Às vezes ele vai na sala com a gente. Às vezes não vai.

Fúlvio – Ó. Ele faz assim ó... Ó... o Ricardo ele faz assim [gesticulando] Ele baba!

Flávia – É.

Foi nesta sala, do prédio da EMEI que foram realizadas as sessões de grupo focal. As crianças deste grupo disseram não frequentar o local; apenas em situações extremamente pontuais como para ensaios de dança, por exemplo. Ter alunos com deficiência não significa que eles frequentem a sala especializada, apenas em casos específicos e segundo Frida, em horário contrário ao escolar. Iraci disse que a sala ainda atende alunos surdos da comunidade.

Há também um refeitório específico para cada unidade. Ambos os grupos se manifestaram de forma positiva dizendo que esse é o espaço para alimentação:

Flávia – Eu amo aqui.

Francisco – Aiiii. Meu refeitório maravilhoso!!

Para EMEI a comida é boa e inclui frutas e sobremesas: o grupo falou com muita empolgação sobre os alimentos oferecidos na escola – o que o fez parecer bastante satisfeito.

As professoras disseram que alguns alunos já vêm alimentados de casa; outros não. Na 5ª sessão, as crianças reiteraram essa informação.

Para EMEF, no refeitório se come bastante coisa e o grupo descreveu elementos do cardápio como pães, leite, suco, bolacha, gelatina e outros e foi indicando o que mais gosta e menos gosta de comer.

Na escola, tanto para EMEI quanto para EMEF ainda há jardineiras com flores plantadas pelos alunos, horta, painéis com fotos e outros elementos. Em cada unidade escolar há também a presença de elevadores. Os alunos dos dois grupos apresentaram clareza da função deles e disseram que não fazem uso – já que é para o transporte de cadeirantes, bebês com carrinho, mães com crianças de colo ou ainda como completa Francisco:

Francisco – Às vezes para a pessoa gorda que está grávida, às vezes para a avó que não consegue subir a escada....

Flávia – Subir ou descer, né?

Os prédios da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ainda contam com uma sala de leitura para cada um deles. O grupo da EMEF apresentou a sala de leitura como espaço interno do qual gostam muito. Houve muita empolgação ao falarem desse ambiente – que foi citado pelas crianças em mais de uma sessão:

Francisco – Olha! [apontando a foto] É a sala de leitura da EMEF. [...]

Pesquisadora – E o que faz lá na sala de leitura?

Flávia – Lê. Oras! E o que mais? A gente ouve histórias de...

Francisco – Há... deixa eu falar? A gente ouve histórias de terror, de contos de fada.

Fúlvio – Há! Eu odeio contos de fadas.

Francisco – Às vezes a gente lê história de...as vezes de uma velhinha... E depois a professora fala pra gente ir pegar uns livros pra levar pra casa.

Flávia – Só pode levar o máximo de dois.

Francisco – Pode levar três.

Flávia – Não pode não.

Francisco – Pode sim. Outro dia eu já levei.

Flávia – Eu também já levei três. Só uma vez.

As leituras realizadas na sala de leitura não são feitas pela professora de referência das crianças: há uma professora específica que cuida do espaço, mantém o acervo e lê para as crianças semanalmente. As crianças ainda disseram que às vezes a professora Fernanda traz livros da casa dela para que sejam lidos aos alunos. O grupo da EMEF demonstrou gostar tanto das práticas com leitura que ficou pedindo para a pesquisadora contar-lhes uma história – o que infelizmente não foi possível para que o objetivo da terceira sessão fosse atingido. As

crianças ainda disseram que biblioteca e sala de leitura são espaços diferentes como de fato, são: a primeira é comunitária e a segunda, dentro do prédio da escola – uma para EMEI e outra para EMEF.

Francisco – São diferentes porque não tem um computador lá [na sala de leitura] e lá na biblioteca tem mais silêncio.

EMEI e EMEF mantêm praticamente a mesma estrutura em relação aos espaços internos. Porém, somente na EMEI, há uma sala de vídeo específica que é frequentada pelas crianças com certa regularidade para assistirem filmes. E somente na EMEF, há um laboratório de ciências e uma sala de informática: em relação ao laboratório, as crianças disseram que esse espaço é para pintura, para fazer pesquisa e que há um esqueleto que parece chamar bastante atenção dos alunos. Não há na rotina, regularidade de frequência a esse local: os alunos disseram que participam pouco – mas contaram um episódio onde foi realizada uma experiência lá. Francisco disse que a turma havia ido lá apenas duas vezes no ano até o momento da coleta de dados e uma delas pareceu relacionada ao componente curricular inglês e não ciências. Já sobre o laboratório de informática, há regularidade de frequência uma vez na semana: disseram que lá fazem pintura e jogam jogos pelo computador. A professora tece uma crítica à utilização de salas destinadas a atividades pedagógicas e culturais específicas para atender a demandas normais da escola, como a ampliação de salas de aula em função do aumento de matrículas:

Frida – Nós temos uma sala de ciências que é preservada não sei como. Porque logo eu soube que em outras escolas, ela se transforma em sala de aula. Porque faltou sala, eles enfiam criança onde tem espaço.

Em relação aos parques, há aqueles externos à escola e internos e todos equipados com brinquedos.

Francisco – Aqui a gente tem muito, a gente tem quase muitos brinquedos, aqui tem quase muitos, mas a gente brinca. [...] A gente tem espaço pra jogar futebol.

Os externos são os mais frequentados pelas crianças da EMEI que disseram que são espaços onde se pode brincar, sentar nos banquinhos, correr, jogar bola, brincar de pega-pega: esse espaço é frequentado diariamente.

Já os parques internos ou pátios – como chamados pelos alunos da EMEF – são espaços onde eles brincam, brigam, correm, pulam, rolam, “ficam loucos”, se machucam. As crianças desse grupo disseram que vão ao parque interno ou externo apenas uma vez na semana e às vezes, nas aulas de Educação Física. A professora Fernanda disse que opta por levar os alunos ao parque externo. Já Frida, disse que não tem preferência.

Enquanto identificavam por fotos determinados brinquedos no pátio do CEI, Inácio declarou:

Pesquisadora – Vocês podem ou não brincar com esses brinquedos?

Todos – Não.

Inácio – São de criancinhas pequenas.

Portanto, há que se pensar que os materiais distribuídos entre CEI, EMEI e EMEF são também próprios e diferem de um ano para outro dentro da escola – corroborando para que as práticas também sejam diferentes e sabe-se que são executadas por professores diferentes. Na perspectiva de Bronfenbrenner (1996), se as crianças estabelecem diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto – isso promove desenvolvimento. Quando Inácio diz que aqueles brinquedos são de criancinhas pequenas, ele já se coloca em outra condição, exercendo outro papel e estabelecendo novas relações – ainda que ele tivesse no momento da coleta, apenas cinco anos de idade.

As crianças dos dois grupos pareceram gostar e demonstraram-se satisfeitas com a estrutura física que a escola oferece: usufruem e conhecem mais intensamente os equipamentos da escola e não com mesma propriedade, os equipamentos do complexo todo. Também conhecem os equipamentos comunitários, porém de forma mais superficial: um conhecimento mais ligado ao acesso do que propriamente ao uso de forma regular.

Fabiana – O espaço que eu mais gosto aqui na escola é a piscina e a sala de leitura.

Filó – Eu, a piscina e a sala de informática.

Fabio – O que eu gosto é quando eu vou na sala de leitura que eu pego o livro. Que a gente vai lá e pega um livro. Aí vai para o parque e eu acho um lugarzinho bem quietinho e sento lá fora e fico lendo. E gosto da informática e da piscina. Só que o que eu gosto mais, é da sala de leitura também.

As professoras da EMEI disseram que os espaços que os alunos mais gostam de frequentar são: parques, brinquedoteca, piscinas, e pátio para brincar com as motocas. Porém, brincar com motocas, por exemplo – é algo muito pontual: a escola tem muitos espaços para serem explorados e elas não conseguem incluir tudo na rotina de trabalho que é “muito

louca”, segundo Iracema. Corsaro (2011) estabelece uma relação com o fato das crianças pequenas preferirem espaços de recreação ao fato de desejarem “ser grandes”. Ele acredita que para as crianças pequenas, o que as difere do mundo adulto é o fato de que adultos são grandes. O autor diz que quando as crianças brincam em grandes estruturas de escalada ou em brinquedos que as elevem ao nível superior de onde podem observar os outros, elas se sentem em um momento real, grandes. Além disso, em geral os brinquedos de um parque, por exemplo, não são acessíveis aos adultos por serem dimensionados somente às crianças, e isso as atrai porque as valoriza enquanto aquilo que são e não que virão a ser um dia.

Os dois grupos de crianças declaram que gostam muito da escola: local valorizado por elas.

Israel – Eu gosto. Eu gosto de tudo.

Irene - Eu também.

Israel – Eu gosto de tudo aqui na escola.

Pesquisadora – Gosta de tudo?

Isis – Eu também.

Ivan – Eu também.

Mesmo que ao ver as fotos dos espaços da escola na 3ª sessão – as crianças às vezes se empolgavam ou gritavam de imediato que gostavam ou amavam determinado espaço, ao ver todas as fotos espalhadas pela sala, as crianças da EMEF revelaram:

Felipe – Eu gosto desse, desse, desse... [e foi apontando todas as fotos]

Pesquisadora – Você gosta de tudo Felipe?

Felipe – Sim.

Francisco – Eu gosto de tudo aqui.

Flávia – Eu gosto desse, desse, desse, desse... [e foi apontando todas as fotos] [...]

Fúlvio – Eu gosto disso tudo! [...]. Sabe... eu gosto muito da escola.

Anteriormente, no início da sessão, Flávia e Felipe já haviam se posicionado:

Flávia – Eu gosto de todos os lugares da escola e eu gosto de todas as aulas, menos de arte que a professora é muito chata. Ela é muito brava, né? [...]

Felipe – Eu gosto de tudo aqui.

Em outra sessão, Francisco revelou que os espaços que mais gosta na escola são: as piscinas, a sala de leitura e a sala de informática. Esses depoimentos acima foram muito semelhantes nas vozes de outras crianças de ambos os grupos. Mesmo quando Flávia diz que não gosta da aula de artes, não é em função do componente curricular em si, mas sim pela

forma como a professora se apresenta – no caso, “brava”. Posteriormente, em outra sessão, Filó se posiciona dizendo que o que mais gosta na escola é ir ao parque, brincar na de informática e brincar com brinquedos na sala de aula.

4.3 – A dinâmica escolar, o trabalho docente e as relações interpessoais

As formas como as professoras organizam suas práticas pedagógicas estão associadas, segundo Goulart (2006) ao sentido que elas atribuem à escola e a sua função social; além do modo como entendem as crianças, a infância e os processos de ensino-aprendizagem. Estabelecer uma rotina de trabalho pode ser útil para organizar, estruturar e sistematizar as práticas desenvolvidas pelas professoras – desde que permita flexibilidade às necessidades do grupo de alunos a que se atenda. No contexto em questão, tanto Educação Infantil quanto Ensino Fundamental parecem manter uma rotina de trabalho semiestruturada. As crianças da EMEI pareceram conhecer bem as práticas escolares e definiram a rotina delas na escola como: chegam, ficam sentadas no pátio esperando a professora chegar em grandes círculos desenhados em um pátio coberto no chão (círculo azul para crianças de quatro anos e círculo rosa para crianças de cinco anos), entram, guardam as mochilas, vão para o refeitório tomar café, vão ao banheiro, vão para a sala de aula, comem novamente, escovam os dentes e vão embora. A turma, segundo as crianças faz duas refeições na escola: uma que seria o café e outra que corresponderia ao almoço.

As professoras Iraci e Iracema apresentaram a rotina de forma bastante semelhante ao que já havia sido informado pelos alunos e disseram que para cada dia da semana há uma atividade que já é programada previamente para acontecer fora da sala de aula para que os alunos possam aproveitar todos os espaços que o CEU oferece. No caso do Infantil I, Iracema relatou que às segundas-feiras, os alunos vão à biblioteca do complexo; às terças-feiras à sala de vídeo; às quartas-feiras para a piscina; às quintas-feiras à sala de leitura e as sextas-feiras à brinquedoteca (a pesquisadora não localizou esse último ambiente na escola e nem no complexo). Além disso, todos os dias há atividade de brincadeira livre no parque externo, com duração de 45 minutos aproximadamente e o parque interno é mais utilizado em dias de frio e chuva.

Iracema – Então... Dentro dos espaços que a gente tem, a gente tem que organizar a rotina. [...]

Iraci – A gente monta a linha do tempo dentro desses espaços que a gente tem. [...]. Essa é a orientação da coordenação.

Iracema – E todos os dias, parque.

Segundo Goulart (2006), o trabalho desenvolvido pelas professoras também se relaciona ao bairro em que a escola está localizada, ao espaço físico da escola e as atividades que ali ocorrem e ainda as características individuais e especificidades de suas formações profissionais e histórias de vida. Fica explícito que as professoras da EMEI montam suas propostas fundamentalmente em relação ao espaço que elas têm para desenvolvê-las.

As crianças do Infantil I, de quatro anos, da EMEI indicaram que na escola montam quebra-cabeça, brincam com bonecas, brincam com bloquinhos e outros brinquedos, assistem vídeos, vão aos parques, fazem exercícios, soletram letras, fazem lições de desenho e pintura e comem. Para eles a professora Iracema ensina as crianças a escrever, a pintar, a brincar, pede para que façam a lição “direitinho”, manda as crianças para o parque, e vai até as carteiras em caso de dúvidas – ajudando os alunos sempre que necessário. A professora Iracema diz que se identifica com um trabalho voltado a exploração do lúdico e conta que dificilmente dá a mesma atividade para todos os alunos ao mesmo tempo. Ela explica como comumente trabalha:

Iracema – [...]. Então.... Está todo mundo lá fazendo alguma coisa. Brincando, montando quebra-cabeças, desenhando... sei lá o que. E eu pego cinco. Porque eu sento na mesa. Então fica eu e mais cinco [crianças]. E eu vou dando atenção. Eu pego primeiro os mais... os que têm mais dificuldade. E aí os que fazem sozinho, vai chegando uma hora que eles vão se entediando né? “Professora e a gente? E a gente? ” Aí eu pego e dou. Eu fico na mesa com os que têm mais dificuldades e os que sabem fazer sozinho, fazem em uma outra mesa.

Esse trecho permite pensarmos que Iracema dedica atenção particularizada a grupos de alunos na sala de aula. Ela relata que não dá a atividade para todo o grupo, mas que chama pequenos grupos para realizar a proposta junto com ela (enquanto os outros fazem outras coisas) e prioriza aquelas crianças que apresentam dificuldades.

As crianças de cinco anos apontaram que fazem lição, fazem lição de escrever, de matemática, desenham, pintam, escrevem, escrevem o nome. Mas também assinalaram que brincam, fazem exercícios, montam quebra-cabeças, vão ao parque, veem livros, vão para sala de brinquedos. Logo que iniciaram a conversa sobre o que fazem na escola, veio a resposta imediata de Iasmin, de cinco anos:

Iasmin – Faz lição. A gente faz lição. [...] A gente pinta e também tem vezes que a gente escreve.

E tornaram explícito à pesquisadora:

Iara – Eu gosto de fazer lição.

Pareceu que para turma de cinco anos, a professora já inclui uma prática que talvez seja inicial de inserir as crianças no universo da leitura e da escrita. Ainda ao longo da conversa sobre o que se faz na escola, Ítalo relata:

Ítalo – A gente faz lição. A gente fez uma agora a pouco. [...] Da primavera. A gente tinha que escrever as letras que estavam embaixo. Aí a gente copiava das de cima e depois de a gente copiar tudo, aí a gente podia pintar.

Segundo as crianças de cinco anos, a professora Iraci escreve na lousa, ensina a fazer as atividades, ensina a desenhar, escrever e brincar, explica como faz as lições da lousa e não individualmente junto às carteiras dos alunos e se alguém não entende, ela explica novamente. Ítalo e Ingrid reafirmam que Iraci ajuda a todos sempre que necessário.

As professoras identificaram uma evidência que marca a diferença entre o trabalho que é desenvolvido na turma de quatro anos e na turma de cinco anos – mesmo que ambas pertencentes a mesma etapa de ensino, a Educação Infantil:

Iracema – [...] acho que o papel né?

Iraci – É.

Iracema – Eu não dou papel todos os dias. Eu dou duas, três vezes na semana.

Pesquisadora – Atividade em folha?

Iracema – Isso.

Iraci – A gente já dá bastante né? E assim, eles cobram também, né? Porque eles já estão numa idade que eles querem aprender a ler. Querem aprender, né? A escrever. Então... a gente foca muito assim.

Elas continuaram esse diálogo dizendo que para turma de quatro anos é possível propiciar ainda diariamente em sala de aula, atividades com montagem de peças, brinquedos ou brincadeiras como “quebra-cabeças” ou “jogos de encaixe”. Já para turma de cinco anos, embora também sejam oferecidas atividades lúdicas dentro da sala, essa regularidade não é mantida – porque a professora se ocupa mais com atividades em folha.

Iraci – No meu caso se eu vou dar um quebra-cabeça, eu já tenho que programar, né, essa substituição. Então não vai ser aquela atividade em papel, né? Vai ser um quebra-cabeça por exemplo. Que nem aconteceu hoje. Hoje a gente brincou de boliche. Então cada dia você vai organizando.

Os alunos confirmaram o que revelaram as professoras: Irineu disse que a professora Iracema só coloca lição na lousa alguns dias – indicando que essa não é uma prática permanente para o Infantil I. E a turma de cinco anos esclarece:

Iasmin – Eu acho que ela também ensina a escrever coisas. [...]

Ítalo – Eu sei escrever com letra de mão.

Ivan – Eu também já escrevo coisas.

Iara – A gente também desenha e a gente também brinca.

As professoras da Educação Infantil consideraram imprescindível garantir às crianças dessa etapa de ensino o cuidado e a brincadeira. “Brincar e cuidar” são elementos que ganham força na voz das professoras que acreditam que as crianças estão chegando à escola cada vez mais cedo e que, portanto, é preciso garantir a elas “essa cultura da infância”, segundo Iraci. Porém, nenhuma delas se aprofundou neste conceito ou relatou fundamentação do trabalho docente no PPP da escola ou nos documentos oficiais fornecidos pelo MEC que norteiam o trabalho para essa etapa – indicando apenas que valorizam a exploração das diversas formas de sentir das crianças para pensarem nas atividades.

Iracema – Acho que ouvir histórias, mexer, sabe? Eles têm que mexer muito, criar coisas mesmo. [...]. Então eu não trabalho muito com coisa xerocada porque eu prefiro mais que eles desenhem. Às vezes eu dou um círculo. Aí, a partir daquele círculo faz um desenho.

Iraci – É uma idade que a criança tem que criar, tem que explorar né? Ela tem que botar pra fora mesmo.

Iracema – Há... uma coisa que eles amam é a massinha. [...]. Eu coloco palito, forminha de empada, umas forminhas de pudim, uns cacarecos, aquele rolo de macarrão... [...] e eles adoram!

Quando, na 5ª sessão foi proposto que as crianças apresentassem a escola ao “novo colega” (boneco), o grupo da EMEI indicou:

Ivan – Eu só sei que a gente faz lição... E vai pro parque às vezes... Quando a gente bagunça, a gente fica de castigo, sem ir para o parque.

Irineu – Eu me lembro do dia que a gente foi no zoológico. [...]

Iasmin – Na escola também tem o parquinho, tem o parque do Tarzan, faz lição e também tem balanço. [...]. Aqui na escola tem sala, a gente brinca junto... [...]

Os três alunos de imediato indicaram atividades voltadas prioritariamente ao lúdico – o que reforça aquilo que pareceu ser de fato, mais ofertado na Educação Infantil. No ano da coleta de dados, a EMEI fez um passeio extracurricular conforme relatado por Irineu e esse pareceu bastante significativo – que dedicaram um tempo a contar para o “novo colega” como havia sido essa ida ao zoológico. Ir ao parque, fazer lições e ir ao zoológico foram eventos apontados como aqueles que as crianças mais gostam de fazer escola. Iara pareceu inclusive dividida entre suas preferências:

Iara – O que eu mais gosto de fazer na escola é ir pro parque.

Pesquisadora – Você gosta mais de ir pro parque?

Iara – De fazer lição. Lição.

Sobre o que não gostam, ganharam destaque situações adversas: bater, chutar, fazer coisas erradas, machucar, agredir.

O grupo da EMEI disse que não leva lição para realizar em casa, somente em situações pontuais como, por exemplo, finalizar a pintura de um desenho.

O Ensino Fundamental, segundo Frida, é regido por uma grade curricular padrão oferecida pela Prefeitura Municipal e que deve ser seguida por todas as escolas do município: quando recebem as informações de âmbito municipal, coordenação pedagógica e direção da EMEF montam os horários para que a escola funcione bem – atendendo ao necessário. Assim, a grade horária é entregue às professoras e caso elas acreditem que algo tenha ficado inadequado, é passível de ajustes. Para cada disciplina, há uma carga horária a ser cumprida, considerando que para Português e Matemática essa carga é maior. Cada aula dura 50 minutos: as professoras precisam cumprir a carga horária determinada, mas montam suas rotinas como considerarem mais adequadas.

Fernanda – [...]. É você que monta sua rotina, sua rotina você que monta.

Frida – Também não é uma coisa tão rígida. É diferente do Ensino Fundamental II porque lá é de especialista, né? Professora de Português, professora de Matemática. Nós não. Como nós somos polivalentes, nós permanecemos na sala, então é óbvio que nós fazemos ajustes, né?

Fernanda – É mais maleável.

Frida – Se a gente, por exemplo, dá uma aula boa, que está dando resultado, você não vai interromper porque acabou o horário.

Portanto, sabe-se que há uma quantidade de horas a cumprir por componente curricular e as professoras vão se ajustando a isso. Frida alertou para o cuidado que é necessário ao professor para que garanta o equilíbrio entre os componentes que precisam ser explorados – embora a distribuição de carga horária pela rede municipal priorize Língua Portuguesa e Matemática:

Frida – Mas a gente tem que mais ou menos organizar para que garanta o equilíbrio. Porque senão você fica só em Língua Portuguesa ou só em uma matéria. Em alfabetização a gente corre esse risco, né? De ficar muito em cima de alfabetização e esquecer as outras áreas. Então... a gente tem que sempre se policiar muito.

E ambas, Fernanda e Frida, declararam que buscam atuar de forma interdisciplinar – sem uma divisão necessariamente rígida entre os componentes curriculares:

Frida – Você pode... por exemplo... eu trabalho com textos científicos. Eu não divido em áreas porque entra a questão da Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, porque é... o tamanho dos bichos, os pesos, às áreas geográficas... então praticamente tem todas [as disciplinas; os componentes curriculares]. [...] É. Até Artes em tudo você pode estar trabalhando. Então... isso de divisão é uma coisa que é posta para a gente, mas o professor se ele souber se articular não tem essa necessidade dessa divisão tão rígida. Eu não sigo, eu não sigo porque eu não acho que é assim que a pessoa aprende, né?

O grupo de crianças da EMEF também identificou a rotina diária na escola com bastante clareza: chegam à escola, ficam no pátio até as professoras chegarem (como na EMEI), ouvem uma leitura diária, copiam o cabeçalho e escrevem a rotina do que acontecerá no dia. Elas apresentaram clareza de que embora haja uma professora de referência que atua nos principais componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática ou Ciências, há uma grade diversificada assim como professores específicos. Disseram que têm aulas de Português, Matemática, Ciências, Inglês, Informática, Educação Física e Arte e às vezes provas – identificando os respectivos professores e relacionando as aulas com os dias da semana em que elas acontecem. Disseram que vão ao café, ao recreio, ao almoço, ao parque, à sala de informática e à sala de leitura. Chegaram até a comentar sobre práticas específicas nas aulas de Artes, Educação Física e Informática. As professoras da EMEF descreveram a rotina exatamente como os alunos já haviam feito e incluíram entre as aulas dos especialistas, as idas à sala de leitura.

*Francisco – E toda terça e quinta a gente tem aula de...
Fúlvio e Flávia – Educação Física.*

Flávia – E tem que cortar as unhas até. [...]

Fúlvio – Pra não arranhar o colega.

A professora Fernanda disse que para o primeiro ano, às segundas-feiras, os alunos vão para a sala de leitura e fazem aula de Informática, às terças e quintas-feiras vão à Educação Física, às quartas-feiras fazem Inglês e às sextas-feiras, eles têm aula de Artes: ela disse que a rotina é pensada antecipadamente para cada dia da semana, incluindo as aulas dos especialistas e um momento para desfrute do parque. Essa mesma estrutura, segundo Frida vale para todo o Ensino Fundamental – até o nono ano – com exceção talvez apenas para a prática da leitura diária e frequência ao parque ou pátio. As aulas com os especialistas se mantêm as mesmas; ou seja, as crianças a partir do primeiro ano vão se adequando a um tipo de esquema que valerá para todos os anos posteriores. Fernanda já havia relatado na segunda sessão que para a turma dela, o primeiro ano, ainda há um dia para brincadeira com brinquedos no pátio da escola:

Fernanda – Tem um dia de brinquedo que a gente vai no pátio. [...]. Eles brincam com os brinquedos daqui. Uns trazem também, alguns trazem, mas a orientação é não trazer, porque nem todos trazem e aí vai querer brincar com aquele do colega, quebra e acontece daquela mãe que vem... [...]. É uma vez por semana o parque e uma vez por semana o brinquedo até porque a gente tem que dar conta da alfabetização.

Iracema – Do conteúdo, né?

Fernanda – Você tem que chegar no final do ano com 100% alfabetizado.

De fato, as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentaram um trabalho docente voltado à alfabetização. Todos disseram que já sabiam ler. Porém, Felipe foi desafiado pelo grupo.

Francisco [apontando para o Felipe] – Só o Felipe não sabe...

Fúlvio [também para o Felipe] – Você mentiu. Você tem que aprender.

Pesquisadora – Felipe, você já sabe ler alguma coisa ou não?

[Felipe faz que sim com a cabeça]

Fúlvio – Háaaa... então Felipe, o que está escrito aqui? Ôoo Felipe! O que está escrito aqui? Lê tudo. [e aponta para dizeres estampados no uniforme querendo provar que o amigo não sabia mesmo ler]

Flávia – Não é pra falar pra ele Francisco. Se você falar, eu te mato.

Felipe – Eu não falo. [e cobre o rosto com a blusa de frio] [...]

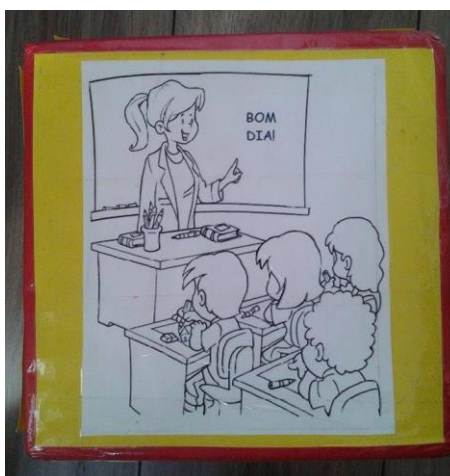
Pesquisadora – Você sabe algumas coisas não é Felipe? Às vezes ainda não sabe tudo, mas está aprendendo, não é?

[Felipe descobre o rosto e concorda]

O diálogo nos permite algumas reflexões: a primeira é que o grupo de fato acredita estar lendo e talvez estivesse mesmo no momento da coleta de dados. A segunda, é que ler os dizeres estampados no uniforme – conforme Fúlvio desafiou o colega, não garante que estejam alfabetizados, pois podem já ter memorizado a frase exposta. A terceira reflexão é em relação à reação do grupo perante o aluno que parece não saber ler: queriam provar para a pesquisadora que ali havia um colega que ainda não estava alfabetizado. Identificado esse colega então, os demais se destacariam por já estarem “à frente” dele. E por último, pela reação de Felipe: ele pode ter se sentido envergonhado por ainda não saber ler e ter sido exposto a uma situação em que todos já diziam saber. Vale lembrar que em idade cronológica, Felipe era o aluno mais novo da turma. A professora Fernanda posteriormente confirma que Felipe já estava lendo. Porém, silabando – sem certa fluência já conquistada pelos demais alunos da turma. O episódio reforça a valorização do letramento para a sociedade a qual vivemos.

Sobre como a professora Fernanda trabalha, Felipe e Francisco disseram que diariamente ela escreve “Bom dia” na lousa e na sequência, a rotina de trabalho prevista. Os dois disseram que ela pede para os alunos copiarem nos cadernos os dizeres da lousa e afirmaram que a professora os ensina a ler e também a escrever – reforçando uma prática marcada pela alfabetização. Francisco ainda diz que ela dá atividade com massinha às vezes e até brinquedos, sobretudo quando é dia de piscina e eles por algum motivo não vão usufruir do espaço – indicando que, mesmo pontualmente, estas práticas não se encerram por definitivo na Educação Infantil. Ao buscar se identificar a partir de alguma figura do dado com imagens de professoras, a professora Fernanda se revela na imagem da professora que está em frente à sala de aula escrevendo a expressão “Bom dia” na lousa – confirmando o formato que os alunos já haviam indicado para ela.

Figura 18 – Imagem de professora do dado com imagens



Fernanda disse que não se identificava com a figura de uma professora brincando com os alunos porque não há tempo para isso no Ensino Fundamental.

As crianças do segundo ano também falaram sobre práticas específicas da professora Frida. Fabiana disse que Frida ajuda os alunos sempre que necessário, que os alunos vão até a mesa da professora quando terminam as atividades para ela validá-las e que ela também vai até as carteiras enquanto eles estão trabalhando. Fabiana e Filó ainda indicam que a professora ensina os alunos a ler e a escrever com letra de forma e cursiva e Filó disse que Frida também ensina matemática.

Filó – Quando a professora faz lição, ela bota de letra de forma na lousa e embaixo em letra de mão. Quem quer fazer letra de mão faz; quem não sabe, faz letra de forma.

Fabio acrescenta que a professora Frida dá desenhos para pintarem e atividades do tipo “Ligue os pontos”. Já a própria professora revelou que se identifica muito com um trabalho voltado à leitura. Ela disse que lê muito para os alunos: é o momento da aula que ela mais gosta e acredita que os alunos estão em uma fase em que estão desenvolvendo o hábito da leitura que para ela, é muito importante. Relatou que as leituras geralmente são feitas em sala de aula, mas já utilizou a sala de leitura e pretende ocupar outros espaços do CEU para esses momentos. Completa:

Frida – Só que eles [os alunos] dispersam também bastante. Mas é tudo questão de hábito, né? [...], mas depois que eles acostumam com alguma coisa, eles vão pegando né, o ritmo. Mas no começo é bem difícil, né? Porque eles são muitos e a gente é sozinha né? Também tenho um pouco de receio, mas eu gosto bastante desse horário.... É.... da leitura.

As professoras demonstraram preocupação em finalizar o ano letivo com as turmas alfabetizadas. No momento da definição do melhor horário para os encontros com as crianças já autorizadas a participar do estudo ainda na primeira sessão de grupo focal, a professora Fernanda pareceu apreensiva com o fato de que, aqueles que ainda não estavam no nível “alfabético”⁸, pudessem perder tempo de aula na sala em função da pesquisa – mesmo sabendo que os encontros aconteceriam em menos de uma hora a cada quinze dias. Ela pareceu angustiada que eles pudessem perder algum conteúdo ligado à alfabetização. Na

⁸ Nível alfabético corresponde a um nível de escrita ao qual entende-se que a criança já está alfabetizada e, portanto, lendo e escrevendo. Para saber mais, consultar: FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

sessão seguinte, as professoras revelaram que se sentem pressionadas para atuar no processo de alfabetização das crianças: há relatórios e planilhas que precisam ser entregues a instâncias maiores indicando como está a escrita dos alunos e o que elas estão fazendo para que as crianças evoluam nesse processo.

Fernanda – Exatamente. E se ele não evoluiu, tem que indicar porque ele não evoluiu, o que foi trabalhado, o que você deixou de trabalhar. [...] Pra cada um: o que você deixou de trabalhar, porque não avançou...

E na 3ª sessão relataram que conseguem alfabetizar a maioria das crianças ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disseram que embora busquem cumprir esse objetivo ainda no primeiro ano, estão cientes de que há três anos para isso. Elas se referem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pelo MEC em 2012. Esse pacto garante o direito de alfabetização plena até o terceiro ano do Ensino Fundamental.⁹

Frida destacou que as crianças vêm ingressando “com cinco pra seis anos” no Ensino Fundamental e que, portanto se torna impossível garantir à alfabetização de todos. Disse acreditar que é preciso respeitar as particularidades de cada criança:

Frida – A gente também tem que respeitar as particularidades de cada criança, né? Tem criança que chega mais preparada, tem criança que tem a família que acompanha, tem outras que não. Tem crianças que até na questão neurológica são mais maduras e outras não. Isso depende do indivíduo, né?

Elas alegam que tentam várias formas para conseguir alfabetizar os alunos. Caso não seja possível, buscam entender as razões para isso: não “rotulam” as crianças e dependendo do caso, encaminham à coordenação. Fernanda se mostra orgulhosa em um dado momento pelo resultado de seu trabalho junto ao aluno Francisco:

Fernanda – Ele é muito fofo. Muito inteligente. Ele chegou silábico sem valor¹⁰. E leu a prova toda hoje!

⁹ Para saber mais, consultar: BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012.

¹⁰ A expressão “silábico sem valor” corresponde a um dos níveis de escrita ao qual entende-se que a criança passa até que esteja alfabetizada. Para saber mais, consultar: FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Enfim, o fato de essas crianças estarem alfabetizadas ou bem próximas disso no final do ano letivo reflete um trabalho docente no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos voltado a este propósito – assim como também mostram os trabalhos de Raniero (2009), Motta (2010), Neves (2010), Martinati (2012), Marcondes (2012), Chulek (2012), Mascioli (2012) e Rabinovich (2012). O campo vem se consolidando no sentido de afirmar que após quase uma década da implantação das leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06 que alteraram o Ensino Fundamental em seu ingresso e duração, as práticas das professoras no primeiro ano vêm revelando foco para aprendizagem de leitura e escrita. E além: para algumas dessas pesquisas assim como no presente estudo, nem sempre as crianças apresentam grandes perturbações relativas a esse processo.

Francisco – Ficar escrevendo, fazendo lição e ficar quietinho. Nem cansa tanto.

Pesquisadora – Não?

Francisco – Não [gesticulando como algo que é tranquilo para ele].

Sobretudo as crianças da EMEF se mostraram motivadas para aprendizagem da leitura e da escrita. A maioria dos alunos foi apontando ao longo das sessões para a pesquisadora que gosta muito de ler. Segue como exemplo, Fabio:

Fabio – Eu gosto muito do livro do Graciliano Ramos.

Pesquisadora – Graciliano Ramos?

Fabio – Sim.

Pesquisadora – E o que mais?

Fabio – O livro que eu mais gosto dele foi o que a professora leu pra gente: A terra dos meninos pelados.

Percebe-se pelo depoimento de Fabio – o quanto o trabalho da professora desde a escolha do livro até o ato de ler somado talvez a sua própria experiência com leitura na escola em anos anteriores, podem ter contribuído para que ele tomasse gosto pelo título e pelo autor. Francisco também deu exemplo de leitor ao insistir várias vezes para a pesquisadora ao longo da quinta sessão que gostaria de pegar um livro da sala em que estavam acontecendo os encontros para ler – dizendo que gostava de ler e que queria muito ler algum livro daqueles.

As crianças da EMEF ainda revelaram que quem as ensina a ler e a escrever é a professora da sala (considerada como referência já que eles também têm professores especialistas) e somente um aluno indicou que o professor de inglês também é responsável por esse processo. A aula de inglês é compartilhada: ou seja, o professor de inglês atua junto

com o professor de sala – situação que difere para os demais componentes curriculares específicos.

Os alunos da EMEF indicaram que o que mais gostam na escola é frequentar os parques, a piscina, a sala de leitura, a sala de informática e as aulas de Educação Física. Isis e Fabiana disseram gostar de todas as coisas que fazem na escola. Para EMEF, as lições de casa são diárias, mas a professora Fernanda, do 1º ano optou por não mandar lição às sextas-feiras.

Fernanda – De sexta feira só que eu não mando porque eu acho que sexta-feira é com a família. Sábado e domingo.... Então ficar naquela de fazer lição sábado e domingo eu não acho legal. [...]. Eu procuro mandar de segunda a quinta e cobro todos os dias. [...]. As mães pedem até.

Emergiu para o grupo de crianças da EMEI que as professoras cantam com elas, mas pouco brincam junto em função de terem de cumprir outras tarefas.

Pesquisadora – E o que ela faz quando as crianças estão brincando?

Isis – É... ela olha os cadernos...

Israel – Hoje. Hoje ela ficou botando brilho lá no trabalho que nós fizemos. [...]

Inácio – Ela... só de vez em quando ela fica ajudando a gente a brincar.

No caso da EMEF, a professora Fernanda, segundo os alunos não tem a prática de cantar com os alunos – diferente da professora Frida que pareceu o fazer. Felipe foi o único aluno a dizer que as crianças ainda vão ao cinema e ao teatro. As sessões de cinema acontecem no teatro do complexo.

Em relação à disposição dos alunos em sala de aula, verificou-se que para EMEI as crianças são dispostas em mesas coletivas de seis lugares. Em situações pontuais, as professoras sentam em roda para conversar sobre assuntos específicos ou para leitura e escolha de livros. No Ensino Fundamental, a disposição dos alunos depende do objetivo que as professoras querem atingir. Segundo Fernanda, nem sempre as carteiras são individuais e organizadas de forma linear – uma atrás da outra:

Fernanda – Não, nem sempre. Dia de prova, claro né? A gente separa. Mas a maioria dos dias é em dupla e algumas vezes em grupo. Primeiro ano eles ainda têm muita dificuldade. A Frida tem uma experiência com primeiro ano muito maior que a minha. Mas eu sinto assim. Eu acho que em dupla eu consigo trabalhar melhor com eles do que em grupo. Em grupo eu acho que eles...

Frida – Depende da atividade né?

Fernanda – É... não sei...

Frida – Depende da atividade. Se der uma atividade com jogos aí o grupo é melhor. Quando é uma atividade, por exemplo, de escrita, aí em dupla é melhor. Ou não, né?

Mesmo ambas indicando que buscam variar a organização da sala incluindo disposições em duplas e grupos, a fala de Fernanda leva a crer que para ela, sentá-los de forma individual ainda é o melhor formato em situações de avaliação. Segundo os alunos do primeiro ano, em situações pontuais a professora Fernanda propõe uma disposição circular, em roda. A própria professora disse que sempre que pode convida os alunos a sentarem em roda; seja para discutir algo ou apenas conversar com eles.

Fúlvio, aluno do primeiro ano e Fabiana, aluna do segundo ano – revelaram:

Fúlvio – É muito legal sentar sozinho. Porque a gente fica de boa... A gente pode fazer tudo e pode colocar a mochila na carteira e ficar na sua carteira. É muito legal ficar sozinho.

Fabiana – Nós sentamos separados. Porque teve um aluno que ficou conversando e aí a professora decidiu que a gente vai sentar assim separado para ver se a gente aprende a nunca mais conversar na hora da aula.

As crianças indicam que sentar individualmente é realidade para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Logo, vemos que EMEI e EMEF apresentam disposições e mobílias peculiares. Vê-se pelos relatos que as decisões são sempre dos adultos, ainda que afetem emocionalmente as crianças: é presente uma perspectiva adultocêntrica.

Tanto Educação Infantil quanto Ensino Fundamental parecem atuar com projetos. Iraci disse que para EMEI há um projeto comum que deve ser explorado com os alunos ao longo de um semestre – como por exemplo, o estudo dos clássicos das histórias infantis, ou o estudo dos contos populares. O que se altera de um ano para outro é o grau de dificuldade da atividade que é oferecida aos alunos com base nesse projeto. Ao término do semestre, um produto final é apresentado como resultado do trabalho docente e do envolvimento dos alunos. No caso do segundo semestre de 2014, o produto final foi uma exposição de trabalhos na biblioteca do complexo – aberta para visitação à comunidade.

Iraci – As atividades são relacionadas ao projeto.  s vezes a gente dá também atividades que não tem nada a ver com o projeto n , enfim. Mas...

Iracema – Na maioria das vezes,  .

Iraci –  . Mesmo porque tem que ter um produto final, n ?

Atividades relacionadas a um projeto podem ser complementadas por outras de outra natureza. As figuras 19 e 20 representam imagens da exposição dos trabalhos dos alunos da EMEI.

Figura 19 – Exposição de trabalhos I



Figura 20 – Exposição de trabalhos II



Outros projetos acontecem simultaneamente na escola como o projeto intitulado “Entorno” – da Editora Abril – que deu origem à Sessão de Leitura, que funciona da seguinte forma: algumas imagens e títulos de livros ficam expostos em painéis no corredor (tanto na EMEI quanto na EMEF). As crianças vão até o painel respectivo (turmas manhã e tarde) e escolhem a história que querem ouvir. Em uma data previamente escolhida, a professora da sala indica em qual sala aquela história será contada e por qual professora; e as crianças fazem o intercâmbio de sala como ouvintes das histórias: oportunidade significativa para circularem pela escola, conhecerem outras professoras e ampliarem o repertório de histórias, contadas por contadoras diferentes de suas próprias professoras. Essa atividade acontece duas vezes ao mês e segundo as professoras, é uma proposta executada em todas as escolas da rede municipal de São Paulo. A figura 21 representa o Painel “Sessão de Leitura”:

Figura 21 – Painel “Sessão de Leitura”

Na terceira sessão, com o grupo da EMEI:

Pesquisadora – O que são essas histórias aqui? [mostrando a foto]

Iasmin – Umás histórias que a gente vai na sessão leitura. [...] A gente muda de sala para outras professoras contarem a história.

Inácio – Eu mudei de sala. [...]

Isis – Sessão de Leitura é pra ler. Pras professoras lerem pra gente. [...]

Iasmin – É. A gente muda de sala. [...]

Pesquisadora – E por que colocam as imagens aqui nesse painel?

Iasmin – É pra gente escolher as histórias que a gente vai querer.

Inácio – Pra escolher as histórias.

Posteriormente, com o grupo de professoras:

Iracema – [...] eles se dividem e a gente recebe crianças da escola toda e aí a gente conta a história.

Há ainda o projeto horta em que as crianças da EMEI plantaram, colheram, lavaram e comeram alface, acelga e outros vegetais e projeto sobre higiene e alimentação – que ocorre após a saída da professora da manhã e até as crianças irem embora: os alunos produziram legumes e frutas com argila entre outras atividades relacionadas ao tema. As professoras responsáveis estabeleceram parceria para troca de propostas e produto final entre as salas.

O Ensino Fundamental, assim como a Educação Infantil – também trabalha com projetos. Há projetos específicos, ofertados por diferentes profissionais como xadrez ou matemática; projetos que as próprias professoras propõem; e projetos comuns a todo o Ensino Fundamental como projeto sobre alimentação saudável, leitura ou convivência, por exemplo. Um projeto que foi citado por Fernanda e Frida em duas das sessões de grupo focal, foi o

Letramento em Família em que a criança leva um livro para casa e quem tem que ler é alguém da família. Iracema e Iraci também indicaram que iam iniciar na EMEI, projeto muito semelhante. Um dos projetos do Ensino Fundamental, o “projeto convivência” pressupõe, por exemplo, a realização de assembleias escolares. As assembleias escolares, segundo Araújo (2008) emergem como estratégia em muitas escolas para minimizar conflitos escolares e democratizar o diálogo. Elas se caracterizam como “rodas de conversa” entre um grupo de alunos e a professora, possibilitando a reflexão entre pares para transformação de algo, se necessário. Nas assembleias, segundo Frida, professora ou aluno indicam um tema a ser dialogado e todos se responsabilizam pelo que foi combinado. As crianças tanto felicitam algo – indicando que gostam muito e/ou se sentem felizes com dada situação – ou criticam algo – mostrando insatisfação e buscando uma solução para que determinado fato seja resolvido.

Além de ser um espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas (ARAÚJO, 2008, p. 118).

Atuar com assembleias escolares significa uma tentativa em estabelecer uma relação interpessoal na escola em que assuntos comuns passam a ser compartilhados por todos. Todo o grupo é responsável pelas situações ali colocadas incentivando o protagonismo dos envolvidos e a coparticipação do grupo na busca de encaminhamentos para as questões ali colocadas.

Frida disse que as assembleias possibilitam a reflexão das crianças – o que para ela vem apresentando resultados. Fernanda disse que as assembleias são praticadas de quinze em quinze dias – regularidade que pareceu inexata. “Mais ou menos, né? ”, indicou. As assembleias permitem que alunos e professores revejam posicionamentos ou condutas:

Fernanda – Nas nossas assembleias se eles se sentem injustiçados, então ele vai lá e coloca o porquê que ele está se sentindo injustiçado. Ele tem o direito, o horário dele de falar, o tempo de ele falar [...]

Frida – Muitas vezes as suas atitudes têm que ser muito por conta do que eles falam né?

Fernanda – Porque você sente que quando ele coloca aquele problema pra fora, ele sente que aquele problema tá resolvido e muda completamente a atitude dele. Então, a aprendizagem dele é muito melhor porque enquanto isso ele tá lá com aquele problema remoendo. [...]

Frida – Voltando as assembleias, o que acontece também é o seguinte: os professores têm que estar muito bem inteirados com o projeto porque as crianças também podem criticar alguma atitude do professor. Então, o professor tem que estar preparado para ouvir [e ela relata o episódio da porta]. Então, existe isso também do professor. Ele tem que saber sofrer uma crítica contra ele. Não são todos os professores que estão preparados para ouvir crítica né? Então é isso.

As assembleias parecem uma tentativa promissora de invocar a participação das crianças e implica-las em questões da escola que talvez elas nunca tivessem a possibilidade de atuar. Bronfenbrenner (2011, p. 229) defende “[...] maior participação dos adultos na vida das crianças e, inversamente, maior participação das crianças nos problemas e tarefas da sociedade”. O trabalho com assembleias parece uma tentativa, de alguma forma promover isso – já que todos se ouvem a respeito de questões particulares/individuais e comuns a todo o universo escolar. Parece uma tentativa também de visibilizar a infância quanto à participação cívica. Segundo Sarmiento (2007) alguns grupos do Oriente, do hemisfério Sul e da Europa integram as crianças em assembleias e espaços de decisão coletiva, com sólida participação cívica – como parece estar acontecendo na EMEF do CEU. Essa forma de inserir as crianças como participantes dos problemas da escola – torna a infância mais visível na cena pública, se efetivamente acontecer de forma democrática e respeitosa a essa classe.

Sobre como avaliam as crianças, as professoras da Educação Infantil relataram que esse é um processo diário e, portanto, contínuo e não há reprovações para essa etapa de ensino. Para o Ensino Fundamental, a professora Fernanda revelou que faz registros de desempenho em portfólios das crianças – onde ficam também guardadas as avaliações que elas realizam: há provas avaliativas para essa etapa – mas os alunos não são reprovados nem no primeiro e nem no segundo ano. A professora Frida disse que embora não há reprovações, é exigida das professoras toda documentação que revele o processo de aprendizagem dos alunos.

Fernanda – A gente guarda lá as avaliações. A escrita deles desde o início: como eles chegaram, como eles estão hoje. A gente faz sempre um comentário...

As crianças da EMEF comentaram que nas provas eles têm que pintar, escrever o nome, fazer algumas lições, desenhar, escrever coisas, ligar os pontos.

Em relação ao planejamento das aulas, as professoras Iraci e Iracema pareceram não conseguir se articular para planejarem juntas, trocarem informações sobre alunos ou avaliações: disseram que é muito difícil conciliar um momento para isso, e as conversas

acabam sendo informais antes de entrarem na sala ou rapidamente em situações bem pontuais como reuniões, por exemplo.

Iraci – [...] A gente está sempre se comunicando... agora sentar pra conversar assim... para “bolar” alguma coisa juntas... aí é muito difícil.

Há na rede municipal de São Paulo, uma Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) que é uma atividade remunerada, opcional aos professores e cumprida na escola. As professoras da EMEI optaram por participar da JEIF – porém a carga horária destinada a Jornada já tem propósitos bem definidos: são momentos destinados a ações para elaboração e efetivação do PPP da escola e para que se discutam desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.¹¹ Os professores que optem por cumprir a JEIF têm que ficar 11 horas-aula dedicadas a ela: três horas-aula para afazeres individuais e oito horas-aula de trabalho coletivo semanais. Aos professores que optam por não cumprir a JEIF, lhes restam apenas três horas-aula individuais por semana de 45 minutos cada. Esse tempo é para planejamento das aulas, organização de atividades, xerox, pesquisa e outros afazeres necessários. Iracema disse que em todo início do ano há uma “Parada Pedagógica” que consiste em três dias dedicados ao planejamento. Mas em 2014 devido a greves e outros percalços, esse momento não aconteceu: apenas uma “reunião rápida”, segundo Iraci.

As propostas pedagógicas na Educação Infantil apresentaram-se mais versáteis em conteúdos e formas do que na etapa posterior. Ainda que publicações do MEC indiquem eixos norteadores para composição do currículo da Educação Infantil a partir principalmente de Diretrizes Curriculares Nacionais, Iracema indica dúvida sobre o que priorizar no trabalho com as crianças pequenas e demonstra desejo em aprimorar seu trabalho apontando possível solução para uma organização mais qualificada da rotina diária – que se assemelha ao que foi indicado que já acontece no Ensino Fundamental:

Iracema – [...] que nem agora...eu tô super animada com eles na montagem de quebra-cabeça, tal... Só que eu tô deixando de lado a questão de ensinar o alfabeto, ensinar numerais. Aí eu fico naquela. Aí depois eu olho e penso “o quebra-cabeça vai desenvolver raciocínio lógico, desenvolve socialização, desenvolve trabalho em equipe”. [...]. Aí eu fico nesse dilema: “o que eu tenho que priorizar mais né? ” Mas eu acho que eu deveria [...]

¹¹ Para saber mais sobre a Jornada Especial Integral de Formação, consultar:

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=14122013P%20067712013SME

separar um pouco melhor, dividir. Então tipo... na segunda-feira, eu vou trabalhar matemática e língua. Na terça-feira eu vou trabalhar jogos [...]

Para o Ensino Fundamental também há um planejamento obrigatório anual no início do ano letivo:

*Frida – Agora dentro desse planejamento, a gente tem que organizar.
Fernanda – Replanejar, né?*

Fernanda e Frida pareceram não cumprir a JEIF e alegaram que as três horas-aulas individuais que devem ser dedicadas a preparação das aulas, pesquisa, seleção de material pedagógico, correção de avaliações e outros afazeres intrínsecos à docência - são insuficientes para a demanda de trabalho.

Fez-se pertinente ainda entender como os participantes configuram as relações dentro do ambiente escolar. As relações estabelecidas entre as diferentes pessoas que compõem um mesmo ambiente se regulares e, portanto, efetivas, podem gerar processos de desenvolvimento – ao longo do tempo. Segundo Narvaz e Koller (2004), consideradas as características da pessoa, dos contextos e do tempo – o processo proximal pode influenciar o desenvolvimento, seja para competência (aquisição e desenvolvimento de conhecimentos ou habilidades) ou disfunção (dificuldades para manter o controle e a integração do comportamento em diferentes situações).

No início da 4ª sessão de grupo focal, a pesquisadora disse para os grupos de crianças que iriam dialogar sobre uma pessoa que é importante na escola. Imediatamente, para o grupo da EMEF, as crianças se manifestaram indicando a diretora e a professora como pessoas que consideravam importantes no contexto escolar – o que mostra a valorização delas para com essas profissionais. Todos os alunos da EMEI indicaram gostar da professora. Sobre o que mais gostam nas suas professoras, emergiram tipos de atividades que elas propõem e não como elas são – como lições, massinha, brinquedos, parques, vídeos, sala de leitura e livros. Sobre o que não gostam na professora – somente as crianças do Infantil II conseguiram propor: não gostam quando a professora joga as tarefas no lixo, manda abaixar a cabeça na mesa, quando ficam sem fazer nada ou quando ela briga por desobediência da turma. Já os alunos do Infantil I disseram que não há nada que não gostem na professora: gostam de tudo! Os alunos também disseram que gostavam das professoras do CEI pelo que elas ofereciam em atividades, porém identificaram práticas similares entre elas e as professoras da EMEI.

Dois alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental indicaram que gostam quando a professora Fernanda oferece atividades de “ligar os pontos” e duas disseram que o que mais gostam na professora é quando ela fala que as crianças vão para o parque ou vão brincar: seja com massinha de modelar ou com bola. Francisco ainda disse gostar quando a professora acompanha a turma nas aulas de Educação Física.

Do segundo ano, Fabiana também apresenta aspectos aos quais gosta na professora Frida:

Fabiana – [...] e aí também eu gosto muito dela porque ela me dá “muito bem”, porque ela é muito legal comigo porque eu não faço quase bagunça. [...] E tem mais uma coisa também que eu gosto muito dela. É quando ela passa na carteira e ela fala assim: “Fabiana, você está muito bem no estudo hoje. ”

Vê-se que a aluna associa o fato da professora ser legal em função dela não fazer bagunça: atribui a condição da professora a sua própria condição como aluna. Também destaca a importância do elogio da professora para ela. Filó disse que gosta de Frida especialmente quando ela dá brinquedos e não briga com os alunos. Fabio já disse que o que ele mais gosta na professora é que ela o ensina a aprender e desenvolve:

Fabio – [...] o que eu mais gosto, o que eu mais gosto é que ela me ensina a aprender. [...]. Eu aprendo a ler, a escrever e também um monte de coisa. Aprendo muito. Um monte de coisa. Eu, a Fabiana e a Filó a gente presta muita atenção. A gente são os que mais sabem ler lá na sala. O que eu mais gosto nela é quando ela dá livro para ler e empresta. Hoje mesmo eu pedi um livro pra ela emprestado, mas ela não pode porque o livro é de fazer lição. [...].

Os dois grupos de crianças apontaram estratégias das professoras para contê-los. Entre elas, para EMEI: manter determinadas crianças sentadas enquanto o restante do grupo está em atividade, parar o funcionamento da televisão na sala de vídeo se não houver o silêncio esperado, não permitir à turma ou a um determinado aluno que vá a piscina em função de desobediência, entre outras.

Iasmin – [...] tem vezes que a gente vai no parque, mas aí a gente brinca um pouco... e aí a gente chega e depois quando machuca alguém, a professora chama pra conversar e aí... a gente tem que ficar sentado.

Iara – Na sala de vídeo, a gente assiste televisão. [...]

Irene – Tem que fechar a boca senão “pifa” o negócio. [...]

Inácio – É. O telão.

Isis – “Pifa”, “pifa” e “pifa” se a gente fala.

Inácio – Se a gente fala, o telão para.

Irene – Para.

Pesquisadora – Então não pode falar lá?

Todos – Não.

Iara – O Pedro não vai na piscina porque ele tá desobedecendo a pro. [...]

Iasmin – A gente ia pra piscina mas agora a gente não tá indo mais.

Pesquisadora – Por que?

Ítalo – Por causa do frio.

Iara – Por causa do Pedro e por causa do frio.

Ítalo – A gente não brinca mais com as motocicletas. [...]. Porque a professora não deixa mais ninguém.

Ingrid – Porque a professora não leva mais porquê...

Ítalo – Porque o Pedro tava machucando todo mundo na motoca. [...]

Iasmin – E o Pedro fica batendo as motocicletas. [...]

Iara – A gente brinca. Antes a gente brincava, mas a gente não brinca mais por causa do Pedro. Ele bate a motoca, ele bate em todo mundo.

A professora Iracema confirmou que caso a criança esteja bagunçando, fazendo alguma “arte”, ou quando bate no amigo, é convidada a sentar-se para fazer a atividade em uma mesa vazia, e fica, portanto, ali sozinha. Ela disse que prefere manter a criança sozinha um pouco ou trazê-la para perto dela do que “enfrentá-la”.

No grupo da EMEF, as crianças disseram que ambas as professoras dão broncas frente às situações adversas. Filó disse que essas situações se revelam quando os alunos estão conversando demais, quando não fazem a lição, e quando fazem coisas que não podem fazer.

Para os dois grupos, em caso de adversidades apresentadas pelas crianças, a ida para o pátio ou parque da escola pareceu ameaçada. Seguem diálogos que emergiram em diferentes sessões, mas que revelam o mesmo propósito tanto para EMEI quanto para EMEF:

Iara – A gente não vai mais pro parque. [...]

Ivan – É. Por causa do Pedro. Porque ele tacou uma pedra desse tamanho no nariz do Breno.

Para os dois grupos, vários depoimentos revelaram que em dadas situações, em função de um ou alguns alunos – a sala toda acaba sendo atingida.

Fúlvio – Começa a aula com a leitura. Depois é o cabeçalho. E depois a gente escreve a rotina pra acontecer o que é no dia. E depois, se a gente obedecer, a gente vai pro pátio ou pro parque. Mas se tiver alguma criança que não obedecer, aí a gente perde tudo.

Para além, no depoimento de Fúlvio, o aluno coloca a ida ao parque ou pátio da escola como se fosse um prêmio a ser conquistado por mérito devido à obediência à professora Fernanda. A professora do segundo ano pareceu variar a estratégia em situações específicas:

[sobre indisciplina em sala de aula]

Fabio – Quando os alunos fazem isso agora, é só eles que levam a culpa e eles ficam sem ir. Quem vai é os outros.

Ambos os grupos dos alunos relataram que quando fazem bagunça ou conversam demais, a professora dá bronca. No caso da EMEI, as crianças do Infantil I disseram que a professora Iracema fica brava em situações pontuais quando alguém a desobedece e como resposta coloca a criança de castigo mantendo-a sem fazer nada ou pede para as crianças abaixarem a cabeça na mesa.

Já a posição da professora Iraci, do Infantil II se assemelha em alguns aspectos com a da professora Fernanda, do primeiro ano: ambas segundo os alunos quando necessário, “brigam”, dizem que vão mandar bilhetes para os pais e que vão encaminhar alunos para a diretoria da escola. O grupo da EMEI ainda indicou que frente às situações adversas, a professora Iraci grita, “bota” de castigo, coloca a cadeira do aluno indisciplinado perto da lousa, diz que vai falar com as mães e pede para as crianças sentarem e abaixarem as cabeças nas mesas. Iasmin reitera:

Iasmin – A professora ela... briga, tem vezes que ela dá atividade, e também tem vezes que quando ela fica brava, ela manda a gente abaixar a cabeça.

Ivan – E as vezes... ela dá brinquedo.

Ivan confirma o que anteriormente já havia sido revelado pela própria professora: menos tempo para momentos com brinquedos para turma do Infantil II. Iara, Ítalo e Ivan disseram que a professora Iraci ainda tira a lição, amassa, rasga, joga no lixo e depois dá outra, caso um aluno rabisque ou faça a lição errado. Neste caso, Ítalo afirma que os alunos se sentem entristecidos.

O grupo da EMEF disse que em determinados momentos a professora Fernanda precisa pausar atividades em função de indisciplina:

Fúlvio – Aí ela [a professora] ia falar: “Sai da roda! Vai sentar no seu lugar! ” E ela fala: “Aiiii. Vou ter que parar a história de novo para falar com os mais engraçadinhos? ”. Não é assim Francisco? E a voz dela na verdade nem é assim. A voz dela é bem grossa!

O grupo ainda pontuou atitudes da professora de Educação Física dizendo que ela pega no braço das crianças com força e briga mediante qualquer “barulhinho”; e do professor de inglês dizendo que em caso de indisciplina, ele puxa a cadeira, fica bravo, pega os alunos pela mão com força:

Flávia – Ele fica furioso. O professor fica vermelho!

Francisco – Fica sim. Ele fica muito bravo. Manda o aluno ir embora. Manda ele arrumar o material.

Fúlvio – Ele pega a mão quase assim ó [e gesticula].

Pesquisadora – Quem pega?

Flávia – O professor.

Francisco – O teacher. É. Ele pega forte. Ele pega mó forte.

Fúlvio – É. Pega mó forte.

Já o professor de informática, segundo as crianças da EMEF diz que só vai distribuir jogos novos nos computadores:

Fúlvio – O ano que vem se alguém obedecer.

Estas “ameaças” ou “condições” para isso ou aquilo presentes nas práticas docentes de ambas as etapas de ensino (não participar de determinada atividade, não ir a determinado lugar, só isso se aquilo, e outras) e gestos e falas que pronunciam palavras de ordem para que as crianças ajam conforme o esperado por suas professoras também foram encontrados como resultados na pesquisa realizada por Aguillar (2011) que investigou as relações de poder e corpo na sala de aula – tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. As crianças do Ensino Fundamental entrevistadas por Marcondes (2012) também relataram ameaças verbais por parte de suas professoras.

As crianças continuam sobre a professora Iraci:

Iara – [...] ela fala que vai falar com as mães. Aí ela coloca um bilhete. [...]. Quando nós estamos bagunçando, ela fala: “Vai sentar vai! ” Aí ela fala pra todo mundo abaixar a cabeça [na mesa]. [...]

Ivan – Deixa a gente de castigo e quando a gente tá no parque, ela deixa a gente lá sentado [separado das crianças; sem brincar].

Três crianças do primeiro ano, e Fabiana e Filó – do segundo ano - disseram que não gostam quando as professoras brigam com as turmas. Felipe também não gosta quando Fernanda manda bilhetes para os pais e Fúlvio não gosta quando ela passa “texto grande” na lousa. Ele e Francisco ainda não gostam quando ela não dá os brinquedos ou não deixa os alunos brincarem na sala: seja de cartões ou massinha. No caso da colocação sobre “texto grande” – vale refletir que a crítica do aluno não recai sobre o tipo de atividade, mas sim sobre a quantidade da tarefa – no caso, “grande”. Fúlvio, Francisco e Fabiana ainda não gostam quando perdem a oportunidade de ir ao parque ou pátio em função da postura de seus colegas – prática que pareceu comum aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, embora não se tenha obtido dados suficientes para avaliar a frequência destes eventos:

Fabiana – Não gosto quando a gente perde o parque por causa de algum aluno. Tipo assim. Ela [a professora] fala assim: “Gente, hoje a gente vai para o parque. ” E na hora ela escreve a palavra PARQUE. E ela fala: “Quando eu apagar até o P, ninguém vai por causa daquele, daquele e daquele. ” Aí todo mundo fica reclamando, falando que porque eles não foram, porque eles não foram? Por causa daqueles [indisciplinados].

Francisco – [...] E a gente não foi pro pátio por causa dos engraçadinhos.

Filó também se manifesta dizendo que não gosta quando a professora cancela a ida ao parque:

Filó – Não gosto quando ela briga com a gente, e ela fala que não vai... que quando tem parque que é uma coisa legal e que a gente gosta, e ela fala que não vai ter.

Fabiana também diz que não gosta quando a professora Frida bate a porta da sala, pois esse ato assusta as crianças. “Ninguém gosta”, ela disse. Felipe disse que a professora Fernanda adota postura semelhante e Fabiana continua:

Fabiana – E grita. Aí ninguém gosta. Aí todo mundo fecha o ouvido assim.

Fabio também não gosta quando a professora grita e quando ela dá bronca na turma.

Frida comentou sobre o episódio de bater a porta da sala: disse que antes ela gritava e batia a porta e após uma assembleia escolar realizada com seus alunos, eles manifestaram insatisfação em relação a essa atitude da professora. Assim, ela revisitou essa prática e disse

que, a partir de então, já não a adotou mais. Ouvir as crianças e invoca-los a participar das decisões surtiu efeito para que a professora refletisse e se transformasse.

Embora Francisco tenha dito que não gosta quando a professora brigue, em determinadas situações, ele considera a bronca justa:

Francisco – [...] Eu não gosto que a professora brigue com ele. Mas às vezes eu gosto que ele mereça uma boa lição porque ele fica brincando, conversando, não faz a lição.

Portanto, ele indica que as crianças entendem o significado das intervenções das professoras. As crianças da EMEI indicaram que as professoras ficam felizes quando elas fazem um desenho “bem legal”, quando não bagunçam, quando fazem a lição “tudo direito”, quando obedecem, quando fazem a lição da melhor forma possível, quando ninguém bate em colega algum, quando aprendem com joguinhos, quando fazem a tarefa “bem linda”, quando fazem “tudo bonito”. Já Iara e Irene disseram que as professoras ficam tristes quando alguma criança agride outra. Ao longo do diálogo, na 4ª sessão, emergiram também para esse grupo desejos em relação à professora Iraci:

Ingrid – Eu queria que a professora seria sem ser brava.

Iasmin – Eu queria que os alunos obedecessem à professora para ela parar de ficar brigando.

As crianças da EMEF relataram que em determinadas situações – na frente da professora (no caso, o adulto) se manifestam de um dado jeito. Quando a professora não está, se manifestam de outro – mostrando de alguma forma que não se sujeitam exatamente a toda regra adulta – se envolvendo em ações propositivas. Desafiar a autoridade dos adultos é uma característica chave das culturas de pares infantis (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2011):

Flávia – Carol, se a professora sai da sala, todo mundo faz uma baderna.

Fúlvio – Uma bagunça.

Flávia – Só eu, o Francisco, a Flora e a Jaqueline que não bagunçam.

Fúlvio – E eu.

Flávia – E o Fúlvio.

Segundo Silvaes e Melo (2010), a forma como as relações são estabelecidas e desenvolvidas na escola tem impacto no desenvolvimento das crianças: sejam positivos podem propiciar aquisições; sejam negativos, podem acarretar danos em diversos aspectos – influenciando inclusive ações futuras. Corsaro (2011) ainda indica que as relações que as

crianças estabelecem entre elas e com os adultos são em alguns aspectos afetadas pelas relações que se estabelecem em suas famílias: entre pais e filhos. Laços e sentimentos que se estabelecem pela primeira vez no contexto familiar, é a base da formação de cultura de pares pelas crianças em suas relações na escola. Bronfenbrenner (1996) indica ainda que os papéis desempenhados pelos membros das famílias e posteriormente com a variedade de outros papéis que a criança passará a desempenhar quando ingressa na escola ou em outros contextos, são promotores de desenvolvimento. O autor denomina de relação diádica sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou quando participam dela e essas relações envolvem equilíbrio de poder, afetividade e reciprocidade (SIGOLO, 2014). Se a professora participa de uma atividade junto com a criança, por exemplo, onde há engajamento de ambas as partes, onde o equilíbrio de poder se altera em favor do aluno e quando há afetividade na relação – aprendizagem e desenvolvimento serão facilitados.

A relação professora-alunos pareceu também amistosa, sem grandes conturbações. Iracema disse que as crianças adoram auxiliá-la e que diariamente solicita-lhes ajuda porque percebe que ficam felizes e se sentem contemplados por ela: às vezes os organiza em duplas e pede para irem buscar algum material, por exemplo, e assim acredita que os alunos se sentem acolhidos. Fernanda relatou que acredita que as crianças sentem segurança nela, pois estão sempre contando tudo o que acontece mesmo quando ela não está presente no momento dos fatos. Ela acredita que essa seja uma relação boa e saudável. Frida concorda, mas diz que há perturbações:

Frida – Porque todos somos seres humanos, né? Eles e nós obviamente. [...]. Tem alguns alunos que a gente tem uma certa dificuldade porque são mais difíceis mesmo.

De fato, posteriormente a essa fala, as professoras apresentaram alguns exemplos de comportamentos às vezes aversivos dos alunos: como agem quando são contrariados, quando agridem colegas ou outros episódios. Muitas das situações apresentadas foram relacionadas estritamente a questões do contexto familiar das crianças: parentes presos, por exemplo, doenças na família ou outras. Elas disseram que nessas situações tentam conversar com as crianças, mas nem todas às vezes conseguem atribuir a devida atenção.

Frida – Então é isso. Acho que as vezes falta isso. Você ter um pouquinho de tempo porque como são no nosso caso trinta e um [alunos] que a gente tem que alfabetizar, e esse mundaréu de documentos. É um monte de coisa... falta isso! A questão de você sentar com ele... você não tem esse tempo. Você trata como uma massa, sabe né? Todo mundo junto.

Fernanda – E eles pedem né? Uma atenção individual...

Frida – É tudo balela isso aí de tratar individualmente. Não temos tempo para isso. Dificilmente nós temos.

Iracema – Quando você trata individual, o resto pega fogo.

Nesse cenário, a relação professor-aluno fica comprometida: elas almejam estreitar as relações e acham necessárias conversas particulares com os alunos para entenderem a motivação de seus atos, mas os afazeres cotidianos muitas vezes não permitem isso. Iracema disse que às vezes consegue conversar com seus alunos antes da entrada para sala de aula – no momento em que aguardam todos chegarem. E não acham que somente alunos com comportamentos atípicos merecem atenção e serem ouvidos. O diálogo continua:

Frida – O quietinho às vezes também tem tudo aquilo e é quietinho. E você também não o ouve. [...]. Não tem tempo. Não tem tempo. Não é que a gente não queira fazer. A gente faz né? Vai pelas assembleias, tenta ouvir, a gente faz o possível. Mas o que eu tô dizendo pra você é que tem que ser feito um pouco mais do que a gente tem feito. E não tem tempo.

Fernanda – E o quanto é importante você saber do problema dele [do aluno], né? E está ali do lado né? Porque a partir disso, é um desenvolvimento... você percebe o desenvolvimento.

Iracema – Aí você fica até mais tolerante, né? Sabendo do problema da criança.

É possível perceber pelo diálogo o quanto as professoras acreditam que a relação delas com os alunos poderia melhorar, se tivessem também condições adequadas para isso. E elas permanecem um tempo seguindo com exemplos de situações reais de alunos aos quais elas puderam ouvir e compreender melhor. Fernanda dá o exemplo de uma aluna “quietinha” que estava faltando demais e ao conversar com a menina, descobriu que o irmão dela estava preso:

Fernanda – [...] É. E assim então... aí eu comecei a ver a menina com outros olhos e a partir do momento que eu comecei a ver a menina com outros olhos, ela parou. Não tá faltando muito. Ela tem prazer em vir para a escola agora. [...] E ela tá assim. Não tá ainda como deveria, mas já apresentou um razoável avanço. Por que? Porque ela desabafou e eu acolhi.

A partir dos exemplos que foram sendo dados à pesquisadora, cabem alguns apontamentos: o contexto familiar parece impactar fortemente nas relações dentro da escola e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; a grande demanda que recai sobre as professoras das duas etapas de ensino não permite que elas sustentem a ideia de que as crianças precisam ser tratadas em suas particularidades – inclusive porque deixam claro que

não conseguem ouvir a todos os alunos; fica evidente que as relações na escola podem ser aprimoradas e que o olhar sensível do professor impacta todo o processo do aluno na escola: não só ele se transforma como transformam-se também aluno e contexto. Seria até possível inferir que em nível de mesossistema, as famílias dos alunos são inclusive afetadas pela forma como esse aluno se relaciona no contexto escolar, assim como a escola é afetada pelas relações familiares. As três professoras deram exemplos de crianças que por sofrerem adversidades nas famílias, apresentam resultados adversos na escola. Há para elas, uma relação direta do impacto desses contextos na vida dos alunos – assim como indicam os estudos da Sociologia da Infância e a perspectiva bioecológica de desenvolvimento. A relação entre os contextos escola e família será abordada na seção seguinte desta tese.

As crianças da EMEI pareceram se relacionar de forma saudável entre si e alegaram ter amigos na escola, inclusive nomeando alguns.

Ítalo – Eu gosto de brincar com meus amigos aqui na escola. Eu fico lá no parquinho com eles...

As professoras deste grupo reafirmaram, e disseram que há problemas de relacionamento, porém, bastante pontuais. A professora Iraci disse que estava considerando os meninos muito agressivos sem motivo aparente. As professoras da EMEF disseram também que os alunos se relacionam bem: brigam e se entendem com certa facilidade.

Em relação aos demais funcionários da escola, as professoras da EMEI relataram que contam com o auxílio das professoras de módulo e de uma auxiliar de vida escolar (AVE), que auxilia professoras e crianças para o uso com banheiros, alimentação e outras necessidades. Essas profissionais foram apontadas pelas professoras da EMEI como uma conquista, um avanço que veio para contribuir muito com o trabalho delas junto às crianças pequenas nas atividades diárias:

Iracema – Porque quando não falta nenhum professor, ele [o professor de módulo] fica disponível para ajudar a gente. Para qualquer coisa. Se a gente precisar usar o banheiro ou para uma atividade mais complexa. [...]. Um avanço excepcional porque se eu não tivesse a AVE, eu ia surtar.

Iraci – Eu não sei quem que criou isso, mas foi um gênio. [...]. Então aqui, a gente tá até privilegiado, né?

As crianças da EMEI também falaram sobre as professoras de módulo e citaram outros funcionários - que são familiares de colegas e estão atuando na escola, como por

exemplo, a mãe de uma das meninas que era coordenadora pedagógica do CEI. A equipe gestora foi citada pelos alunos da EMEI em apenas um diálogo em que ao contar para pesquisadora uma experiência de plantio, disseram que a atividade foi conduzida pela professora, mas a diretora foi quem levou a terra e auxiliou a prática, contribuindo com a atividade junto às crianças:

Isis – A pro escolheu minha florzinha. Aí a diretora pegou a minhoca e pôs na nossa mão.

Há propostas relatadas que pareceram similares nas duas etapas: o investimento no trabalho desenvolvido com leitura na escola é um exemplo disso. Outra situação comum aos dois grupos – EMEI e EMEF - pôde ser apreendida: uma experiência com plantio na escola. Na 3ª sessão, as crianças da EMEI ficaram um tempo significativo conversando com grande empolgação sobre isso – tema que já havia inclusive sido citado em sessão anterior e as crianças da EMEF também relataram brevemente a experiência, tornando evidente o quanto gostaram da experiência.

[EMEI]

Iara – Aí a gente também... a gente pegamos minhoquinhas. Não foi? [...]

Isis – E baratas. E baratas.

Ítalo – Centopeias. [...]

Isis – E barata...

Irineu – E barata de terra. [...]

Iasmin – A professora escolheu eu e o Matheus pra pôr terra na planta. E era cheio de formiga.

Pesquisadora – Formiga?

Iasmin – Sim.

Inácio – Ela pica. [...]

Israel – Eu que plantei. Eu plantei umas flores, mas eu reguei... uma vez. [...]

Iara – A professora levou a gente pra plantar. Aí a gente pegava as florzinhas e botava num pote. [...]

Irene – A professora me escolheu para por a florzinha. [...]

[EMEF]

Pesquisadora – Vocês gostam de plantar?

Todos – Sim.

Flávia - A gente ama plantinhas.

Se essa é uma prática comum à escola e não a determinada etapa de ensino, assim como também parecem ser as atividades relacionadas à leitura - além de serem experiências que pareceram prazerosas para todas as crianças e que envolvem a aquisição de

conhecimentos específicos, elas ainda podem contribuir para minimizar impactos de um ano para outro já que os alunos podem reconhecer atividades que se mantêm ao longo de sua escolaridade dentro de um mesmo contexto.

Todas as crianças participantes apresentaram clareza em relação à função da escola e atribuíram importância ao processo de escolarização. Uma criança da EMEI associou ir à escola com “ser esperto”. A outra afirma que sabe porque na escola se aprende:

Irineu – Ué! É que eu sei tudo sobre dinossauros. Eu adoro eles!

Pesquisadora – E onde você aprendeu sobre dinossauros?

Irineu – Ué! Desde que eu nasci eu estudei numa escola [...]

E em outra sessão com o grupo da EMEF:

Pesquisadora – Vocês acham que o que a professora ensina é importante?

Fabiana – É muito importante.

Pesquisadora – Por que?

Fabiana – Pra aprender a ler e a escrever. Porque senão aprender a ler e escrever, a gente quando for trabalhar, uma pessoa vai perguntar: “Assina aqui um cheque pra mim?”. Aí a gente vai perguntar: “O que é cheque? Não sei o que é cheque.” E ela vai falar: “Você não estudou?” “Eu estudei, mas eu saí da escola cedo”.

Não é só é importante para Fabiana ingressar na escola, mas manter-se nela ao longo de um determinado tempo. Segundo Sousa e Sarmiento (2009-2010) a função da educação escolar é contribuir por meio de matérias e programas, para que o aluno adquira um conjunto de atitudes e aptidões que lhe serão úteis para sua atividade na sociedade.

Os discursos de Fabiana e Fabio indicam que a professora Frida conversa com as crianças sobre a importância da valorização à aquisição de conhecimentos:

Fabio – Porque ela falou que quando a gente crescer e a gente for trabalhar, se a gente não estudar, não fazer uma boa faculdade, a gente vai lá, a gente vai trabalhar no mercado e a gente não sabe de nada porque não estudou!

Pesquisadora – Quem falou isso?

Fabio – A professora. Porque tem gente lá que não quer aprender. Aí a professora.... Aí ela falou lá. Eu tô fazendo meu exemplo. Aí tem gente que não estudou. Aí vai lá uma moça e ela quer comprar alguma coisa, aí elas colocam lá a coisa lá na mesa e tá passando... quando a mulher vai passar, ela não sabe a conta. E tem que mexer no computador também. E aí, como ela não estudou, aí ela não sabe, como é que ela vai conseguir vender? Ela precisa estudar!

Esses são apenas dois exemplos entre outros depoimentos de alunos de Fernanda e Frida que também revelaram que as professoras conversam com as crianças a respeito da escolarização. Segundo Corsaro (2011, p. 18) é comum ainda que os adultos vejam as crianças em uma perspectiva do que elas se tornarão: futuros adultos, “[...] com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão”. Sousa e Sarmiento (2009-2010, p. 144) contribuem com a discussão ao dizerem que um adulto educa uma criança na intenção de que ela adquira “[...] certos traços culturais que os costumes, sentimentos ou convicções consideram como desejáveis”. Isso realmente faz sentido considerados que os sujeitos são imersos em dada uma cultura e subculturas que variam significativamente considerados contextos específicos.

Papéis picados representando um “pozinho mágico” foram oferecidos às crianças pela pesquisadora a fim de convidá-las a falar sobre o que gostariam que fosse diferente na escola, caso achassem necessárias mudanças. As crianças da Educação Infantil indicaram questões estruturais: reforma para escola ficar mais bonita e um jardim mais bonito; questões materiais: que a escola tivesse mais brinquedo, mais balanço e bicicletas; questões relacionadas à prática docente: que tivesse muitas lições novas e questões de ordem pessoal: que as crianças ficassem mais espertas e os colegas não reclamassem uns dos outros. Do grupo do Ensino Fundamental, surgiram proposições de ordem material: Flora disse que se pudesse gostaria que tivesse bastante brinquedo na escola; proposições ligadas à prática docente: Fúlvio disse que se pudesse ia fazer com que a professora os levasse sempre para o parque, Filó disse que gostaria que a professora diariamente desse brinquedo para os alunos e os levassem na piscina e Flávia disse que gostaria que todo dia o grupo fosse para sala de leitura; e proposições de ordem pessoal: Francisco e Felipe disseram que se pudessem transformariam a escola em uma base de super-heróis (Felipe provavelmente teve sua motivação na resposta do colega) e Fabiana indicou que gostaria que a escola ficasse “toda em paz”: ninguém batendo e nem brigando.

Fabiana – Tudo em paz. Ninguém batendo no outro, ninguém brigando [...] quero uma escola tudo em paz. Quando alguém falasse, respeitavam.

Já Fabio apresentou questões de ordem pessoal e também relacionadas à prática docente:

Fabio – Eu queria transformar a escola em um lugar bom. Que quando você fosse para a escola você não precisasse ir cedo e também, e também ir de perua. Ou ir de perua

sem pagar nada. E fazer lição quando você quiser. E ficar lendo livros e também ficar na piscina quando você quiser e sempre ter bingo. Eu queria.

Ao dizer sobre o que gostariam que mudassem na escola, as professoras da EMEI indicaram uma redução no número de alunos por sala para que pudessem dar mais atenção a cada um deles e fazer um acompanhamento mais qualificado do seu próprio trabalho. Iraci completou dizendo que gostaria também que o nível de compreensão e envolvimento dos pais fosse ampliado.

Iraci – Porque tem momentos que você... fica louca! Muita criança! [...]

Iracema – [...]. Porque pensa você dar um jogo para trinta crianças. Cada mesa você põe um tipo de jogo. Como você vai dar atenção? Você dá atenção pra essa mesa, a outra já está se matando. [...]

Iraci – É.... Ouvir a criança. Tem hora que você quer ouvir e não consegue. [...]. Eles têm muito pra falar pra gente mas a gente não tem tempo. Não tem.... É uma loucura. Você tem que dar conta de trinta crianças, trinta e cinco, inclusão, todos os problemas que acontecessem.

Frida, da EMEF, indicou que desejaria de ter mais tempo para planejamento das aulas e gostaria que as aulas pudessem ser mais dinâmicas, em que fosse possível sair “um pouco da sala de aula”. Ela acredita que a escola precisa se reorganizar na questão da ocupação dos espaços:

Frida – Isso aí eu sei que eu posso fazer. Mas só nós assim como professor de sala... às vezes fica complicado. Mas se eu pudesse, eu acho que eu... a escola, ela precisa mais. Ela precisa se reorganizar nessa questão de ocupação de espaço. [...]. Porque nós sair e ir fazer? Uma que a gente não tem como planejar. Então fica mais difícil. Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar com Artes. Eu tenho que planejar, sair com todo o material. E eu tenho trinta e uma crianças. Sozinha não é fácil, né? [...]

Parece novamente que o número de alunos por sala impacta o trabalho docente. E Frida continua:

Frida – Então... tem um monte de complicadores. Então acho assim. Se eu pudesse, eu reorganizaria esses horários, espaço e planejamento do professor.

Fernanda – O planejamento é importante.

Frida – Eu acho terrível a gente não ter esse tempo.

Após o depoimento de Frida, Fernanda concorda com a colega alegando que gostaria também que houvesse mais tempo para planejamento e revisão do planejamento das aulas.

As professoras Iracema, Iraci e Fernanda acreditam que no CEU, a escola vem cumprindo seu papel, embora as professoras da EMEI afirmaram que a educação em geral vem deixando “muito a desejar”, segundo Iraci. A professora ainda completa:

Iraci – [...] mas a gente tem tentado fazer o possível. [...]. Criar essas oportunidades para as crianças, coisas que eles não têm em outros lugares né? Tem aqui. Outros tem, mas a maioria não tem acesso em outros lugares. Então acho que a gente tem cumprido até mais, sabe? Porque aí entra essa questão de assistencialismo, né? Então acho que a gente tem feito o papel muitas vezes, o papel até da família, né?

Já Frida, a princípio disse que considera que a escola cumpre seu papel, em partes. Mas na sequência, fala que não e faz considerações:

Frida – Em partes. Eu não. Não. Se fosse tudo, era cem por cento de crianças alfabetizadas. Estou falando da minha área, que é alfabetização, tá? Eu nem estou questionando até o nono ano. Estou falando daquilo que eu faço. Eu acho que se a escola desse conta, a gente sairia com cem por cento alfabetizado. [...] A escola está se sobrecarregando de um monte de coisas. Então é entrega de material, é uniforme, é leite... [...] questão de óculos... [...] A criança vem pra cá as vezes com uma carência muito grande em várias áreas [...] Então, alguns papéis a escola está abraçando sem ser papel da escola. Eu acho que não tá cumprindo porque não consegue cumprir. Porque também depende de outras instâncias. A escola não funciona sozinha, né?

Fernanda concordou com algumas considerações da colega dizendo que de fato, há muitas coisas que são remetidas para a escola e que se distanciam da sua função precípua, comprometendo o trabalho docente.

Fernanda – A gente procura fazer o máximo, sempre.

As professoras sofrem influências de sistemas maiores que a própria escola e suas práticas são permeadas por uma cultura da qual elas participam nem sempre de forma direta. Ao se revelar o trabalho que fazem e como o fazem, é preciso que isso seja levado em consideração.

O grupo das professoras também disse acreditar que as crianças gostam da escola. Iracema declara que quando falam para os alunos que não vai ter aula, eles ficam tristes. Iraci afirma que as mães também revelam que eles gostam de ir à escola e que mesmo quando as professoras falam que não vai ter aula, as crianças insistem que querem ir. A infraestrutura da escola, o trabalho docente, as relações interpessoais e outros elementos são fatores que podem

contribuir para a motivação dos alunos à frequência à escola. Frida acredita que as crianças gostam de ir para escola até o quarto ano do Ensino Fundamental porque a partir do quinto ano, o vínculo entre professores e alunos passa a ficar comprometido.

Fernanda – Quebra o vínculo né?

Frida – Eles [os professores] ficam pouco. Cinquenta minutos e saem correndo. Nem as crianças pelo nome às vezes eles conhecem.

Fernanda – É. Só pelo número, né?

Frida – É.

Três alunos do grupo da EMEF, Fabiana, Francisco e Fabio indicaram ao final do quinto encontro que a escola do CEU é muito boa.

Fabiana – É uma boa escola. [...]. As professoras aqui tratam bem... [...]. É muito boa.

Francisco – É boa sim.

Fabio – É muito boa.

Pesquisadora – O que tem de melhor aqui?

Francisco – Ah... O melhor é a gente ficar saudável, brincar, aprender, fazer muita lição para ficar inteligente.

Pesquisadora – Você gosta daqui Francisco?

Francisco – Sim!

Francisco inclusive pontuou no diálogo elementos que justificam seu argumento de que a escola é boa.

Essa seção se dedicou a apresentar o contexto escolar – que é extremamente importante para os que nele estão envolvidos. Segundo Bronfenbrenner (2011, p. 116) é importante considerarmos o modelo processo-pessoa-contexto em outro microsistema para além da família para identificarmos realidades humanas que estão por trás de classe, sexo, etnia ou residência e “[...] descobrir os processos pelos quais essas realidades moldam os tipos de seres humanos que progressivamente nos tornamos”. Também na escola crianças e professoras vivenciam atividades, papéis, e relações interpessoais – além de estabelecerem diádes com pessoas de diferentes temperamentos, personalidade, crenças, valores, etc. que caso se tornem regulares, geram processos efetivos e significativos.

A Sociologia da Infância também considera a escola como espaço fundamental à criança para que ela possa conviver com outras crianças em ambientes que não seja na sua própria família e assim desenvolver as culturas infantis: a interação com outras crianças e

também com adultos faz-se importante pois assim as crianças contribuem para a formação da própria infância e também da sociedade como um todo (QVORTRUP, 2011).

Aspectos da legislação foram discutidos com as professoras que não se opuseram as propostas da lei, mas afirmaram que o sistema educacional precisa ser adequado em função das mudanças propostas. Pareceu não haver orientações específicas para o trabalho com as crianças que vêm ingressando mais precocemente na escola e as professoras vão adaptando as atividades conforme a experiência docente delas – arriscando-se a transferir conteúdo de uma etapa de ensino a outra em função das idades das crianças.

A infraestrutura do complexo que abrange o CEU foi revelada e especificamente os espaços internos da escola foram indicados como os locais mais frequentados pelas crianças em relação aos equipamentos do restante do complexo. As crianças da Educação Infantil apresentam uma rotina menos estruturada que a do Ensino Fundamental e pareceram usufruir dos equipamentos do complexo com mais frequência e intensidade.

O trabalho docente e as práticas pedagógicas revelam que na Educação Infantil há particularidades que definem o trabalho para turmas de quatro e cinco anos – principalmente no que se refere a atividades em folha e as crianças apresentaram elementos mais variados sobre o que fazem na escola do que o grupo da EMEF - que se ocupou em apresentar como afazeres, elementos marcados já em suas rotinas diárias - talvez por já contarem com um formato de trabalho mais estruturado, mais definido. Para o Ensino Fundamental, o trabalho dos anos iniciais prioriza o componente Língua Portuguesa: é voltado à alfabetização das crianças assim como também concluíram Teixeira (2008), Martinati (2012) e Marcondes (2012) – sobretudo pela pressão que sofrem as docentes para que esse processo se efetive ainda nos primeiros anos desta etapa de ensino. O tempo para planejamento pareceu insuficiente frente às demandas de trabalho das docentes. Embora haja intenções variadas e específicas para o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, foi possível verificar práticas que se assemelham de uma etapa a outra – corroborando para minimizar os impactos de uma transição, por exemplo.

As crianças pareceram ter pouca ou nenhuma participação nas decisões que são tomadas em relação a elas na escola: uma única situação que prevê as crianças como capazes de participar ativamente da vida escolar, foi a atuação com as assembleias escolares – pontualmente ofertadas no Ensino Fundamental – ainda que a Educação Infantil pareceu promover rodas de conversas entre professoras e alunas quando possível.

O relacionamento entre as crianças pareceu saudável, sendo pontualmente caracterizados momentos aversivos. As crianças pareceram gostar das professoras que adotam

práticas disciplinadoras, mas buscam constituir vínculos com os alunos – estreitando as relações à medida que isso é possível dentro da rotina escolar. Elas pareceram adaptadas à escola, atribuem valor a ela e a ao processo de escolarização a partir do que vivenciam diariamente no ambiente escolar e fora dele.

Nesta pesquisa, não foram verificadas preferências e nem perturbações explícitas das crianças em relação a um tipo ou outro de afazer proposto pela escola, nem sobretudo reações adversas significativas para com o trabalho que é oferecido a elas – com exceção de Fúlvio que pontualmente demonstrou insatisfação em relação ao que é proposto no Ensino Fundamental quando comparado com a Educação Infantil – conforme será relatado na próxima seção desta tese.

“Eu não preciso de ti. Tu não precisas de mim. Mas, se tu me cativares, e se eu te cativar, ambos precisaremos um do outro”.

Saint-Exupéry



Seção 5

As relações entre os contextos: Escola e Família, Educação Infantil e Ensino Fundamental

SEÇÃO 5

As relações entre os contextos: Escola e Família, Educação Infantil e Ensino Fundamental

Esta seção está dividida em duas partes e se dedica à compreensão dos contextos Escola e Família e Educação Infantil e Ensino Fundamental quando relacionados entre si pelos participantes. Conhecer as relações entre os ambientes que as crianças frequentam permite identificar aspectos importantes para o aprofundamento sobre a escolarização delas. Na perspectiva bioecológica, as inter-relações entre microssistemas configuram o mesossistema e nesse plano os níveis de relação são proximais e suas influências são mais evidentes – sendo consideradas importantes para os processos de desenvolvimento. Primeiramente serão apresentados dados que inter-relacionam Escola e Família e na sequência, dados que inter-relacionam Educação Infantil e Ensino Fundamental e que permitiram identificar continuidades e descontinuidades ao longo dos anos escolares das crianças.

5.1 – Inter contextos: Escola e Família

Quando a criança vai para escola, os processos que ali passam a ocorrer, atingem direta ou indiretamente seu contexto familiar. Assim como os processos que ocorrem na família também atingirão o contexto escolar: são interdependentes e afetam-se reciprocamente, influenciando o desenvolvimento da criança (BHERING e SARKIS, 2009). Em alguns momentos os participantes da pesquisa foram estabelecendo relações ao longo dos diálogos entre os contextos escola e família: algumas crianças indicaram que aprendem não só na escola, mas em casa também. Na primeira sessão:

Pesquisadora: Como você sabe isso?

Ítalo – Eu estudo em casa.

Pesquisadora – Você estuda em casa?

Ítalo – Sim.

Pesquisadora – Há é? Com quem você estuda lá na sua casa?

Ítalo – Com a minha mãe e com a minha avó.

Na segunda sessão, o assunto volta a aparecer e uma aluna indicou que só aprende na escola. Já para três crianças, a escola é o espaço onde se “faz lição”. Quando questionadas então sobre o que aprendem em casa as respostas indicaram: aprendem a brincar, dançar, assistir televisão, jogar futebol, comer coisas novas, fazer bolo. Ítalo disse que aprende a ser esperto e Ivan disse que aprende a fazer continhas com a ajuda da irmã e da calculadora. Foi o único depoimento diretamente relacionado ao conteúdo dito “escolar”. Os demais foram relacionados a atividades lúdicas ou de entretenimento. Se há algo para fazer em casa, Isis sinalizou que os pais e os amigos a ajudam. Já Iasmin e Iara disseram não ter auxílio de ninguém. Fazem sozinhas. Já na 3ª sessão, Irineu revela:

Irineu – Eu gosto de brincar e de fazer lição na minha casa.

Pesquisadora – Brincar e fazer lição. Mas você faz lição na sua casa ou aqui [na escola]?

Irineu – Eu acho que eu faço nos dois.

Pesquisadora – Nos dois... legal. Quem que dá a lição lá na sua casa?

Irineu – Minha mãe.

Pesquisadora – Lição do que? [...]

Irineu – De qualquer coisa que tem pra fazer.

“Estudar em casa” e “fazer lição” são práticas diretamente associadas ao conteúdo escolar – provando que de alguma forma, os contextos se relacionam e que algumas famílias investem em atuar de forma a se aproximar do que é explorado na escola – como fica mais evidente nos casos de Ítalo e Irineu – que também mostram que é a figura feminina, mãe ou avó, que promovem ou auxiliam no processo de “aprender”. São elas que aparecem como aquelas que atuam mais proximamente da criança neste período de escolarização; assim como apontado também no trabalho de Raniero (2009).

Outra fala do grupo da EMEI merece atenção e revela o reflexo do trabalho escolar no contexto familiar:

Iasmin – Eu gostaria de plantar lá na minha casa, mas minha mãe não deixa.

O episódio de plantio na escola conforme já relatado em seções anteriores desta tese - se tornou tão significativo para a aluna da EMEI, que ela quis também plantar na casa dela – mostrando o quanto o trabalho da escola pode ser estendido para outros contextos que a criança vivencia.

O grupo da EMEF sinaliza situações comuns para escola e família. Segue um exemplo retratado por Francisco:

Francisco – Eu aprendo a ler na minha casa e aqui. Aqui também estão ensinando minha prima grande a ler, minha irmã e minha prima pequenininha.

Em relação a materiais, apenas Irene se manifestou. Enquanto conversavam sobre o que mais gostavam de fazer, ela indicou que é em casa onde se tem acesso a um maior número de brinquedos.

Irene – Eu gosto de brincar [...]. De boneca.

Pesquisadora – Você gosta de brincar lá na sua casa ou aqui na escola?

Irene – Nos dois lugares.

Pesquisadora – Nos dois lugares? E aonde você brinca mais?

Irene – Em casa.

Pesquisadora. Em casa? Por que?

Irene – Por que tem mais brinquedo. Muito!

Pesquisadora – Tem mais brinquedo do que aqui?

Irene – Tem.

Vale lembrar que entre as crianças do grupo da EMEI, Irene parece se destacar por ser aquela que apresenta um contexto familiar em que a mãe é coordenadora pedagógica de uma das unidades do CEU (é, portanto, escolarizada e atua no campo da Educação) e embora os pais sejam separados, o relacionamento com ambos sugere ser saudável a partir do que foi relatando a menina.

Sobre onde gostam mais de ficar – em casa ou na escola – as opiniões do grupo da EMEI se dividiram: três crianças disseram preferir ficar em casa, quatro crianças apresentaram preferência por ficar na escola, duas indicaram que gostam dos dois lugares e um aluno prontamente respondeu:

Irineu – Ué? Às vezes eu gosto de ficar de férias passeando. E também sabe, quando você tá de folga tipo assim ó... sem fazer nada... aí assim, você fica chateado... e aí eu não gosto.

Porém, quando a colega dele disse que “gostava” dos dois espaços – casa e escola, ele disparou:

Irineu – Ué? Você falou a mesma coisa que eu falei.

Este aluno indicou gostar dos dois contextos, mas parece que a escola lhe é mais atraente em função do número de coisas que tem a oferecer. Ele gosta de ficar de férias em casa quando ele vai passear; mas se for para ficar sem fazer nada, não gosta. O contexto familiar lhe parece mais interessante quando oferece algo de especial: no caso, passear. Não foi muito diferente do que identificou o grupo que apresentou preferência pela escola. Duas são as coisas que mais atraem neste contexto: o fato de fazerem lição e de terem a possibilidade de brincar no parque. Duas situações que parecem interessantes para pensarmos a Educação Infantil: fazer lição e brincar são propostas distintas que provavelmente apresentam objetivos específicos, mas ambas atraem as crianças. Elas gostam das duas coisas sem indicar preferência ou perturbação a um ou outro afazer:

Iara – Eu gosto de ficar aqui [na escola]. Porque aqui é “mais da hora”.

Pesquisadora – “Mais da hora”. O que fazem aqui que é mais da hora?

Iara – Tem parque.

Pesquisadora – Hum... fala Iasmin.

Iasmin – Eu gosto daqui. Porque aqui a gente faz lição, aprende as coisas e vamos pro parque.

Pesquisadora – Legal. Ítalo.

Ítalo – Eu gosto mais aqui na escola porque eu adoro fazer lição.

Pesquisadora – E você Ivan?

Ivan – Eu gosto de fazer minha lição lá na minha casa [...].

Pesquisadora - Por que?

Ivan – Porque lá eu vejo meu primo Daniel.

Pesquisadora – Fala Israel. Você gosta de ficar mais aqui na escola ou em casa?

Israel – Na escola.

Pesquisadora – Por que?

Israel – Porque aqui tem parque.

E Isis finaliza o diálogo:

Isis – Parque é muito, muito precioso.

Sobre o envolvimento família-escola, o grupo de crianças da EMEI relatou que as mães vão para a escola para deixar materiais, questões burocráticas de matrícula ou transferência, questões de relacionamento pessoal entre crianças ou crianças e professoras, para transmissão de recados, para utilização das piscinas aos finais de semana e principalmente para festividades. Outros familiares não foram citados: apenas a mãe e para um caso, a avó. A mãe da Irene vai até a escola para trabalhar pois é funcionária da escola e a

família do Israel não vai à escola. Isis relatou que é a professora quem procura a mãe, no caso dela estar doente.

Ítalo – A minha mãe vai vir aqui na escola porque tem uma pessoa que tá me batendo muito aqui na escola. [...].

Iara – Minha mãe veio reclamar por causa que a professora fica só brigando comigo e com o Saulo, até a mãe do meu amigo veio. [...].

Isis – É que a professora que tem que ligar pra minha mãe que eu tô doente e precisa falar com ela, porque ela tem que me dar um remédio bem bom que eu tô doente [...].

Irene – Eu vim quando foi a festa junina. Minha mãe me levou e minha vó também.

Segundo as professoras, a família é chamada na escola para reuniões de pais, reuniões de conselho, reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM), festas ou projetos pontuais desenvolvidos por elas. As professoras também indicaram que há famílias que participam bastante das ações promovidas pela escola e estão sempre em contato com as professoras e há famílias bastante ausentes. Elas acreditam que as famílias menos presentes são as que mais criticam e “cobram” da escola e pelas falas delas percebe-se que as famílias dos alunos participantes desta pesquisa em geral, se enquadram entre as que são mais participantes. Houve relatos ainda de famílias que só participam indo à escola ou mandando bilhetes, quando sentem de alguma forma que foram prejudicadas: quando a criança se machuca na escola, por exemplo. A participação das famílias se resume à frequência em reuniões escolares e festividades.

Ao longo da terceira sessão, a partir de uma foto apresentada pela pesquisadora de uma exposição de trabalhos das crianças da EMEI na biblioteca comunitária do complexo, os alunos contaram que a amostra contemplava atividades que eles mesmos haviam feito e que estavam expostas para que “as mães” pudessem ver: a amostra era aberta ao público. Das dez crianças participantes do grupo focal, sete afirmaram que as famílias compareceram à exposição, predominando mães e avós. Para as professoras a participação é maior nesses tipos de eventos: a baixa adesão às reuniões de pais é o ponto mais preocupante. Elas disseram que já tentaram esse tipo de encontro em diversos dias de semana e diferentes horários, mas nenhuma das estratégias adotadas vem surtindo o efeito esperado, no caso, a participação da maioria das famílias.

Iraci – Quando tem um projeto assim... que nem projeto horta [...] levaram alface e tudo [...]. Então... eles são chamados, mas...

Iracema – Que nem.... Na reposição a gente fez um piquenique no parque ali da Previdência. Eu não tive nenhuma família.

Pesquisadora – Não veio ninguém.

Iracema – Não veio ninguém. Bem pouco.

Iraci – [...] Algumas mães participam assim na reunião de pais [...]. Na festa junina vieram seis crianças só. [...] A minha sala tem 30. Então...

Posteriormente:

Pesquisadora – Quando os pais vêm para a escola, eles participam? Perguntam dos filhos ou procuram vocês?

Iracema – Alguns, sim. E tem uns que vem na reunião e já quer sair correndo. [...].

Fernanda – É assinar e sair né?

Logo na primeira sessão, as professoras revelaram ter a impressão de que as famílias “levam mais a sério” o Ensino Fundamental. A professora da Educação Infantil se manifesta dizendo que acredita ainda perdurar mediante as famílias a ideia de que a EMEI é um local dedicado a “cuidar” das crianças:

Iraci – Ainda mais na Educação Infantil a gente sente assim que a preocupação dos pais é mais de cuidar né? Mais de cuidar. Mesmo a gente né, mostrando os trabalhos que as crianças fazem.

Quando a professora Iraci diz que mostra os “trabalhos que as crianças fazem”, ela revela que realiza uma atividade docente para além do cuidado pessoal das crianças. A professora da EMEF questiona:

Fernanda – Eles acham que vocês estão para passar o tempo, tomar conta, é isso?

Iraci – Cuidar. Não pode machucar, entendeu?

Iracema – Tomar conta. Tanto que na greve, eles não queriam saber se eu não estava na escola... fica com quem estiver aí. [...]

Iraci – Desde que cuidem. Eles sabem que aqui né, você vai ter que se responsabilizar por eles.

Frida – Mas não é uma coisa que a escola criou? Que a EMEI sempre é... enquanto que é no primeiro ano que tem que aprender...

As duas professoras da EMEI concordam que os pais ainda apresentam maior preocupação em relação ao cuidado das crianças do que com questões pedagógicas nesta etapa de ensino – ainda que posteriormente acabam por revelar que são questionadas por eles se os alunos vão deixar a Educação Infantil lendo. Já a última fala da professora da EMEF no diálogo acima responsabiliza uma concepção de educação nacional historicamente construída (embora em processo de desconstrução) em que se perpetuou por anos e ainda se valida, a

ideia de que a escola de Educação Infantil é prevalentemente assistencial, voltada à guarda, higiene, alimentação, cuidados físicos e outros; e portanto, é um local para que as crianças se mantenham seguras e bem cuidadas enquanto as mães trabalham (AGUIAR, 2001; SPADA, 2005) – concepção orientada nos motivos pelos quais surgiram as primeiras creches no Brasil: transformação da sociedade por exemplo ou participação das mulheres na força de trabalho.¹²

Outro fator que pode contribuir para as professoras acreditarem que os pais se envolvem mais com o Ensino Fundamental é o fato de que na Educação Infantil, as crianças faltam demais. Parece que as famílias não se preocupam tanto com a frequência dos filhos à escola nesta etapa da vida deles:

Pesquisadora – E porque será que eles levam mais a sério lá [no Ensino Fundamental]?

Fernanda – Porque é cobrado do aluno.

Iracema – Tem prova.

A professora Fernanda diz que comunica demasiadamente os pais sobre as datas das avaliações, a importância da participação, da frequência e outros e isso pode, portanto, levar os pais a crerem que no Ensino Fundamental a proposta é mais séria. Logo, há de se haver mais compromisso com a escola do que na etapa anterior.

Para as professoras dos dois grupos, o envolvimento das famílias com questões escolares não parece adequada:

Frida – É... Então... quando eles vão para o primeiro ano, a família muito feliz né, pega o caderninho, compra um lápis... borracha, né? Porque a criança no primeiro ano da escola é a criança que mais os pais acompanham. Ao longo da vida escolar, eles vão meio que deixando de lado né? E eu não estou aqui julgando...

Iracema – Mas tá piorando isso sabia? Antes no infantil I, reunião de pais vinha assim noventa por cento. Agora nossas reuniões né? Metade da sala só. Eles [os pais] já estão se desinteressando muito antes.

Frida – Então... a gente tem que pensar porque isso está acontecendo... [...]. Aí, eles vão perdendo essa vontade de acompanhar. Então, primeiro ano eles acompanham mais. Já o segundo, terceiro...

Fernanda – Vai diminuindo...

¹² Para saber mais, consultar: OLIVEIRA, Z. M. R. As creches no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista Faculdade de Educação**, 14(1), 43-52, 1988; e ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. M. e PINTO, R. P. **Creches e pré-escolas**. São Paulo: Nobel. 1985.

O dado que elas trazem, embora seja de um fato pontual que é a reunião de pais, é que as famílias estão a cada ano que passa, menos interessadas ou envolvidas pela educação dos filhos: “vão perdendo essa vontade de acompanhar”. O fato da professora do segundo ano do Ensino Fundamental dizer que é preciso pensar porque esse desinteresse vem emergindo e inclusive atingindo a Educação Infantil mostra que essa é sim, uma preocupação para as docentes – assim pode-se concluir que elas entendem que um contexto está diretamente relacionado ao outro e ambos são determinantes na educação das crianças.

Iracema – [...]. Então a gente percebe isso mesmo...desinteresse.

Escola e família são certamente contextos imbricados na educação da criança e assumem papéis complementares.

Tanto o envolvimento da escola com questões familiares quanto o envolvimento da família com questões escolares são importantes para o processo de formação do indivíduo. A escola tem um importante papel a desempenhar em diversas situações, oferecendo apoio, direta e indiretamente, às famílias. Já quando a família participa da educação escolar de seus filhos, há uma chance maior de desenvolverem uma atitude mais positiva em relação à escola e até em relação a si próprios (RANIRO, 2013, p. 12).

Questões adversas dentro das próprias famílias também pareceram dificultar a relação família-escola ou impactar as orientações das professoras que acabam não sendo seguidas ou aplicadas:

Fernanda – Teve um pai meu no segundo ano que eu fui conversar com ele e ele disse: “Há eu era assim também. Eu era bem assim que nem ele é hoje. E depois, olha professora, tô aqui. Firme e forte. Dá tudo certo! ”. E têm mães que vêm, atendem ao chamado da gente, até procura ajudar e tudo só que ela relata o que? “Mas o pai dele é mais criança que ele. Como é que eu posso? Eu falo uma coisa e o pai fala outra. Então o pai é mais criança que ele. O pai faz pior do que ele professora”. Então... fica difícil.

A professora Fernanda também se coloca em relação a outro fator: o de que ela acredita que os pais só consideram importante ou atribuem prioridade, à professora da sala e que com os professores especialistas eles não apresentam o mesmo compromisso. Não mandam os materiais por exemplo, quando necessário.

As professoras consideram a participação das famílias importante e esta parece estar diretamente relacionada à aprendizagem ou desempenho das crianças na escola:

Iraci – Sim. Reflete até na aprendizagem né? Porque você vê que a criança que os pais não participam, não rende também né? Não vai. Parece que eles [os alunos] percebem.

Em outro momento:

Fernanda – Eu acho que é mais ou menos assim mesmo a descrição: os alunos melhores são aqueles que os pais participam bem mais.

Posteriormente, Fernanda completa essa fala e fica claro que ela acredita que a aquisição do conhecimento e o desempenho do aluno são de responsabilidade partilhada: família e escola.

Fernanda – A maioria sai alfabetizada [os alunos]. Sempre tem aqueles casos, tem quatro ou cinco alunos que você não dá conta por conta de um problema assim que a família não, não se interessa, não ajuda quando o professor solicita ajuda ou... é... por falta mesmo, né? Frequência.

E continua, sobre as lições de casa:

Fernanda – [...]. Aí o que acontece... tem aquele aluno que traz direitinho, que os pais dão em cima né? Aquela família participativa sempre a criança traz bonitinho. [...].

Pesquisadora – Os pais ajudam nas tarefas?

Fernanda – Não a maioria. Alguns. Uma boa parte ajuda. Uma boa parte ajuda sim.

A EMEI não demanda auxílio dos familiares em casa pois não há tarefas escolares. No entanto, as crianças deste grupo revelaram que os familiares perguntam sobre o que acontece na escola e eles, portanto, conversam sobre a escola em casa. Falam sobre os espaços físicos e materiais, acontecimentos diários, sobre lições ou lugares que frequentaram, ou se houveram agressões entre colegas:

Israel – Eu falo pra minha mãe que tem duas bibliotecas, que tem dois... que tem um monte de livro.

Dois crianças, Ítalo e Inácio disseram que os familiares não perguntam nada e eles também não conversam sobre o assunto. Iasmin disse que ela mesmo fala sozinha para a mãe e Isis disse que as vezes tem vergonha de falar com os pais sobre a escola.

Iasmin – Quando acontece alguma coisa aqui na escola, quando a gente vai pro cinema ou quando eu me machuco ou outras coisas quando o Pedro me bate... aí eu conto pra minha mãe.

A aluna somente conversa em casa sobre a escola quando há algo que considera relevante falar.

Um projeto futuro para EMEI é que as crianças levassem um livro de história para casa às sextas-feiras para ler com a família e este voltaria para escola às segundas-feiras. O projeto ainda não estava implantado no momento da coleta de dados e apenas foi comentado pelas professoras como forma de informar que os pais estariam sendo invocados em breve a participar dessa ação específica em parceria com a escola.

Bhering e Siraj-Blachford (1999) e Bhering (2003) acreditam que a comunicação é um elemento central para a relação família e escola em conjunto com envolvimento e ajuda. No caso desse estudo, a comunicação pareceu ser o meio preponderante pois ela se caracteriza segundo as autoras por ocorrer via bilhetes, recados transmitidos, reuniões escolares ou contatos – facilitando e promovendo essa relação entre contextos. O envolvimento está mais diretamente ligado às atividades escolares: tarefas, por exemplo, que vão para casa e que exigem certo conhecimento e preparação dos pais para auxiliar seus filhos. Já a ajuda se relaciona à prestação de serviços e auxílios em questões materiais e equipamentos necessários à escola. As professoras indicaram que as famílias são informadas sobre como a escola trabalha por meio das reuniões de pais. Porém, a principal via de relacionamento direto e diário da escola com a família é a agenda. Todas as crianças levam e trazem as agendas para recados de ambos contextos. Pareceu eficaz para alguns casos. Para outros não:

Iracema – Quem nem o Valter... [aluno da Educação Infantil] o Valter você pode colocar o que você quiser [na agenda]. Se você colocar uma nota de cem reais, volta daqui um mês. A família não abre aquela agenda, entendeu?

Pesquisadora – A família é informada sobre a metodologia de trabalho da escola?

Iraci – Sim.

Fernanda – Sim.

Iracema – Sim, nas reuniões.

Iraci – Toda primeira reunião a gente faz né, aquela... Vai até na agenda, nas primeiras folhinhas, né? A gente coloca lá regras, combinados, né da escola com as famílias... como que é, como que não é... além de falar, vai na agenda. Mas mesmo assim tem uma dificuldade muito grande.

Quanto à transição de uma etapa de ensino para a outra, as professoras se manifestaram dizendo que informam os pais em reuniões pedagógicas sobre as mudanças. Iraci disse que eles ficam cientes sobre como serão a dinâmica e organização das atividades no Ensino Fundamental. Fernanda também esclarece que quando as crianças chegam no novo ano, ela conversa com os pais explicando o que “continua” e o que vai mudar. Ainda assim, as famílias apresentam certa insegurança:

Pesquisadora – E em geral, como eles reagem às informações da escola?

Fernanda – Quando eles vão pra EMEF, que eles vêm da EMEI, eles ficam um pouco assustados.

Iraci – A mesma coisa quando vem do CEI para EMEI.

[risos]

Iracema – Eles ficam assustadíssimos!

Fernanda – Eles ficam assustados, ficam inseguros de deixar.

Iraci – Ficam com medo.

Fernanda – Querem conhecer a professora, querem saber se de repente naquela situação o que que...

Iraci – Quando eles vêm do CEI, a mesma coisa: tem mãe que chora!

Fernanda – É... pra entregar, né?

Iraci – Chora para entregar... “que a professora não é a mesma”, “essa escola é muito grande”.... E não sei o que... E aí, a gente vai acalmando as mães que se aproximam mais assim que... fica mais fácil assim de você até encorajá-las e deixa-las mais tranquilas, mas as que ficam distantes sempre tem algum probleminha, né?

Fica evidente a partir desta última fala de Iraci, que a professora atribui à proximidade da relação família-escola à família: as mães que se aproximam oferecem a possibilidade da professora ajudá-las. Caso contrário, essa proximidade pareceu mais desafiadora. Frida não compareceu à segunda sessão de grupo focal, portanto, não há contribuições da professora nos trechos acima.

Para perspectiva bioecológica, ocorre uma transição ecológica sempre que uma pessoa tem sua posição alterada em seu meio. (BRONFENBRENNER, 1996). Essa alteração pode ser em função de uma mudança de papel, ambiente ou ambos. Se a criança deixa o contexto familiar e vai para o escolar ou se deixa a Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental, ocorre uma transição ecológica. Como a criança vem ingressando cada vez mais cedo na escola, sua rotina é alterada, assim como a de seus familiares que precisam se ajustar a novos grupos sociais, horários, desejos, expectativas, interações e outros (RANIRO, 2009). Portanto, a estranheza revelada pelas professoras por parte das famílias é algo natural e esperado.

As professoras ainda revelaram que os pais apresentam expectativas para mudança dos filhos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e que a grande maioria quer que as crianças migrem para o 1º ano sobretudo com o desejo de que irão avançar principalmente no processo de leitura e escrita, almejando ainda que escrevam com letra manuscrita, o que indica a valorização que o letramento imprime para a sociedade.

Iraci – [...] Eles já pensam logo na alfabetização.

Fernanda – Escrever com letra de mão.

Iracema – Nossa...

*Fernanda – A preocupação dos pais é: quando eles vão escrever com letra de mão.
[risos]*

E o diálogo segue a partir do que complementa a professora da Educação Infantil:

Iracema – O nosso já chega é: “Eles vão sair daqui lendo?” Não, não vai sair lendo.... Às vezes acontece, mas é natural. A gente não fica forçando, né? Mas é interessante. Eles têm essa expectativa de vir pra escola. Tanto que o dia que você não dá uma atividade em papel, as crianças falam assim... se você perguntar o que fez, falam: “Ah! Não fez nada”.

Pesquisadora – As crianças ou as famílias?

Iracema – A própria família.

Fernanda – As crianças mesmo...”Hoje a professora não deu nada”.

Embora as professoras da EMEI tenham dito que a maior preocupação dos pais nesta etapa é em relação ao cuidado com as crianças, reafirma-se acima a preocupação deles também com as questões pedagógicas: há valor atribuído pela aquisição da leitura e da escrita por parte das famílias tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Anteriormente à lei 11.114/05, crianças de seis anos frequentavam o último ano da Educação Infantil e em muitos casos, algumas delas finalizavam esta etapa alfabetizadas ou bem próximo disso. Quando Iracema coloca que os pais questionam ainda no ingresso à pré-escola se seus filhos vão sair de lá “lendo” – isso talvez reflita essa situação. Mas o valor atribuído à alfabetização pelos pais se dá ainda mais quando as crianças vão para o Ensino Fundamental – o que parece “marcar” de fato, a escolarização dos filhos e aí sim o desejo para que esse processo se efetive fica potencializado. Raniro (2009) também mostra isso ao indicar o desejo dos pais para que seus filhos estejam lendo ao final do primeiro ano – mesmo quando se sabe hoje que a alfabetização esteja prevista pelo PNAIC para acontecer até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Zago (1998) e Bhering (2003) indicam que as famílias almejam na escolarização de seus filhos garantia de um futuro promissor a eles – que supere as condições dos pais. Silva

(2007) aponta que as famílias, principalmente as mais humildes, matriculam seus filhos na escola sobretudo para que estes aprendam a ler, escrever e contar - pois reconhecem nessa aquisição o valor dessas competências para a sobrevivência e convivência numa sociedade letrada e sabem que o domínio e o aprimoramento de tais competências ressoam em condições para o sucesso na escola e na vida. Isso em certa medida pode refletir uma concepção de infância como uma etapa da vida dedicada à preparação para a fase adulta: aprender a ler, escrever e contar são elementos fundamentais para ter sucesso futuro; para ser um adulto bem-sucedido. A infância é encarada como um momento de passagem; um vir a ser; uma fase preparatória que as crianças passam até que se tornem adultos: representação de uma lógica adultocentrada.

Interessante também observar no fragmento de diálogo exposto acima entre Iracema, da EMEI e Fernanda, da EMEF - a posição que ocupa na escola, a atividade no papel. É esse tipo de atividade em papel que parece caracterizar o que se faz na escola para as crianças. Se ela não dá “atividade em folha” as crianças falam que não fizeram “nada” na escola: a folha representa para eles, a “lição” e isso parece ter um valor significativo. Em sua dissertação de mestrado, Raniro (2009) encontra o mesmo dado, a partir de um depoimento de uma professora do primeiro ano. Segue:

“Tem criança que gosta de fazer atividade. Eles gostam de fazer atividade! Por exemplo, se um dia eu levar eles só pra brincar, ficar o dia inteiro brincando, eles vão me cobrar. “Tia, mas hoje a gente não vai fazer lição?” Porque eu já fui cobrada disso quando tava tendo os ensaios... Entendeu? Aí eles me cobravam isso, que eles queriam lição” (Depoimento de uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental – RANIRO, 2009, p. 108).

Consideradas as diferenças de contexto e ano de coleta de dados, fazer lição parece fundamental às crianças escolarizadas. A cultura da institucionalização escolar de alguma forma, marca isso: se vai à escola para aprender algo. A forma de se aprender algo e os conteúdos que precisam ser ensinados as crianças é que talvez precisem ser melhor constituídos para famílias, crianças e inclusive professoras: aprender faz parte de um processo de transição normativa ao desenvolvimento e esta ação não pode estar atrelada exclusivamente a um único formato, seja fazer “atividades em folha”, explorar leitura e escrita, atuar com brincadeiras ou qualquer outra proposta – considerando que a forma de fazer está diretamente relacionada ao conteúdo que se faz necessário abordar – seja para Educação Infantil ou para Ensino Fundamental.

A relação entre os contextos escolar e familiar pode trazer benefícios a todos os envolvidos nesses contextos – sobretudo em relação ao sucesso no processo de escolarização das crianças. Mas de uma forma geral, pareceu que a relação família-escola ainda precisa ser melhor estruturada:

Fernanda – Ai, eu não sei. Eu acho que quando a gente chama pra conversar, não essas mães que participam, que ajudam. Mas as mães mais problemáticas. Elas vêm porque são obrigadas a vir, porque a gente insiste né? Por vários meios, né? E elas vêm. Daí elas ouvem só que morre ali. Elas não procuram e se procuram, não tem sucesso nenhum. Se faz alguma coisa? Porque continua na mesma, então a gente... continua com o problema. Até tentamos resolver aqui dentro junto da escola, mas não pode contar com a família. A gente chama só pra ficar ciente porque ajudar mesmo a resolver o problema, é muito difícil.

Bronfenbrenner (2011, p. 223) acredita que é preciso cuidado ao se falar nas relações com as famílias, pois considerando a influência delas no desenvolvimento das crianças é preciso também considerar que ela está encaixada em amplos círculos que envolvem possibilidade de emprego ou desemprego dos pais, mídia, condições econômicas, políticas e sociais, etc. Portanto, para ele não se pode atribuir possíveis problemas “[...] somente a pais descuidados”: as condições de vida mudaram para eles. Por exemplo, pais e crianças já não passam tanto tempo juntas prejudicando muitas vezes atividades conjuntas.

Em um complexo como CEU há potencial para favorecimento da relação família-escola pois o espaço minimamente já pressupõe a aproximação da comunidade local por diversos fatores sobretudo pela possibilidade de acesso à cultura, esporte e educação integrados em um único ambiente. Ainda que a escola se caracterize em suas particularidades em relação a propostas, tempos e espaços – a oferta de convivência dentro do complexo de alguma forma já aproxima as famílias que o frequentam para atividades quaisquer - do ambiente em que seus filhos estão inseridos: seja uma caminhada em volta do lago, ou à frequência ao cinema ou ao teatro, por exemplo.

5.2 – Inter contextos: Educação Infantil e Ensino Fundamental

Entender como percebem as relações que se estabelecem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir daqueles que nele estão inseridos é importante para compreensão

mais aprofundada de como se apresentam continuidades e rupturas nesses contextos e como elas afetam a escolarização de crianças ainda pequenas.

Para o grupo da EMEI – seis crianças indicaram que suas primeiras experiências escolares não se deram no CEU; e somente Iasmin disse ingressar em uma escola já por este contexto, à época ainda pelo CEI. Isis indicou contradições e Irineu e Ingrid não se manifestaram a respeito. Dos alunos que indicaram experiências anteriores ao CEU, apenas Ivan indicou preferir o contexto anterior por uma situação bastante pontual: no contexto atual, quando os alunos bagunçam, eles ficam sem ir ao parque; os alunos são “punidos”. O restante indicou que prefere estudar no CEU à escola anterior pelos seguintes motivos: o complexo apresenta uma oferta de parque diferenciada, é uma escola maior e é muito legal. Iasmin caracterizou o contexto anterior como a creche, no próprio CEU – indicando que lá tinham motocas, as professoras eram boazinhas e ela as obedecia.

Para o grupo da EMEF, Francisco, Fúlvio e Fabiana disseram estar no CEU desde a Educação Infantil e relataram episódios inclusive do CEI. Já Fabio e Filó ingressaram nesse contexto a partir do primeiro ano e não indicaram frequência a contextos anteriores. Em relação ao que se fazia no contexto anterior à EMEF, Francisco, Fúlvio e Fabiana disseram que era muito legal, que iam ao parque, faziam desenho, brincavam de massinha, iam para a piscina, brincavam com brinquedos, comiam e dormiam. Apenas um aluno, Francisco, relatou uma lembrança adversa: um colega que o agredia.

Por mais que na atualidade grande parte das crianças ingresse na escola pela porta da Educação Infantil e considerando ainda que no caso do CEU, a maioria dos alunos se mantém inseridos na mesma estrutura física de ensino ao longo dos anos - quando vão para o Ensino Fundamental algumas mudanças talvez inevitáveis estejam implicadas nesse processo de transição: outros professores, outras salas de aula, outras dinâmicas de trabalho. Se estar em um mesmo contexto possa atenuar esse impacto – não se pode dizer que ele inexistente por completo.

Ainda na primeira sessão com o grupo de professoras, quando a pesquisadora contava sobre os resultados de sua pesquisa de mestrado (RANIRO, 2009) indicando que a escola pesquisada na época havia sofrido alterações para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, uma professora logo interrompeu e disse:

Frida – Não recebemos adaptação nenhuma. [...]. Aqui foi assim: chegou, sentou. Sentavam na cadeira com as perninhas balançando e foi assim.

A professora já adiantou que o CEU pesquisado não se adaptou para receber crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Ela criticou a forma pela qual a escola “não se preocupou” em minimizar o impacto gerado pelas alterações legais para as crianças na transição de um ano para outro.

Em geral, as transições ecológicas invocam novos conhecimentos e novas participações promovendo relações e experiências em um papel que talvez seja diferente daquele que a pessoa já tinha apreendido. Essas transições se tornam mais saudáveis e mais efetivas do ponto de vista qualitativo na medida em que a criança se sente acolhida, apoiada, e quando sua participação se torna significativa nesse processo (BRONFENBRENNER, 1996; 2011). Embora a professora relate que a estrutura física da escola de Ensino Fundamental não foi alterada para receber crianças menores - o que pode parecer perturbador; manter-se em um mesmo contexto pode parecer acolhedor.

Continuando em relação à transição de uma etapa de ensino para a outra, e ainda enquanto a pesquisadora dizia que em sua pesquisa de mestrado as crianças apresentaram preferência pelo Ensino Fundamental em relação à Educação Infantil, a professora relata:

Frida – Eles acham que [Educação Infantil] é de criança menor, por isso que eles falam [que gostam]... [...].

Essa perspectiva pode estar relacionada com uma reação das crianças ao mundo em que vivem - que é regido por uma sociedade adultocêntrica: em que são os adultos as pessoas ditas responsáveis pelos seus atos, cidadãos de direitos e deveres, juridicamente competentes, que exercem uma atividade econômica, tomam decisões, entre outros. As crianças segundo Frida, falam que gostam do Ensino Fundamental porque percebem por esse ingresso “que cresceram”; que estão se aproximando do mundo adulto.

[...] a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p. 367).

Iraci reafirma e continua o diálogo, dizendo que quando chegam no Ensino Fundamental, os alunos se sentem “mocinhos”:

Iraci – Agora são mocinhos, né? [risos]. [...]. Eles vêm todos os dias falar pra mim que vão mudar de escola. Estão ansiosos para ir pra EMEF. “Sabia que eu vou mudar de escola professora?” Sabia, sabia...

[em outro momento]

Frida – Então, o que a gente percebe também, é assim... As crianças quanto menores, mais vontade elas têm de usar caderno, de aprender... Não que os mais velhos obviamente não tenham, mas eles [os menores] têm essa expectativa né, pra alcançar...

Pelos relatos das professoras, vê-se que as crianças criam expectativas em relação ao novo; à nova situação, à mudança de ano. De fato, é uma fase em que são nelas despertados desejos, curiosidades, dúvidas, ansiedade. Muitas vezes na tentativa de preparar as crianças, pais e professores já vão os alertando de que vão passar a adquirir outros tipos de materiais, terão outra rotina, outros deveres, aprenderão a ler e a escrever. Tudo isso desperta para a descoberta do que estará por vir – uma misto de “status”, uma vez que ela “cresce” ao ir para o Ensino Fundamental e se aproxima, portanto do mundo adulto e; “medo” porque talvez não haja mais tantas brincadeiras, a responsabilidade é maior em relação as atividades, há provas, etc. (ADORNI, 2001).

As crianças do grupo da EMEI não apresentaram tanta clareza e apropriação quando o assunto na 5ª sessão de grupo focal foi a mudança de ano escolar. Talvez esse grupo pela própria idade não tenha ainda a noção de tempo muito definida: o conceito de ano é abstrato às crianças pequenas – ainda que o tema dessa sessão tenha sido propositalmente pensado para ser abordado bem próximo ao final do ano, no mês de dezembro. Poucos alunos do grupo do Infantil II que estariam indo para o Ensino Fundamental pontuaram elementos significativos ao diálogo ainda que com pouca propriedade; o restante do grupo pareceu desconhecer o que estaria por vir, não quis falar sobre o tema e demonstrou insegurança para algumas afirmações. Outra hipótese é a de que o fato de permanecerem na mesma escola, sob mesmo sistema educacional e em mesmo prédio não torna essa questão como algo que desperte perturbações ou curiosidades demasiadas nas crianças e ou a seus pais para que sintam necessidade de ficar falando sobre isso com seus filhos – é algo comumente “natural”. Iara e Iasmin foram as únicas crianças que disseram que foram suas mães que informaram a elas sobre a mudança de etapa de ensino. Iasmin inclusive informou que trocará de escola ao ingressar no primeiro ano e que já tinha ido visitar a nova escola com a mãe – o que reforça o proposto acima: quando se troca de escola, pode ser que se fale mais sobre isso. Ainda assim quando questionada sobre o motivo pelo qual estaria mudando de escola, Iasmin não apresentou clareza ou assertividade na sua resposta. Inácio arriscou-se a compor com ela:

Iasmin – Por que? Porque eles mudaram eu.

Pesquisadora – Quem?

Inácio – Deve ter sido o prefeito.

Iasmin – É... eu não sei não. Mas deve ser umas moças da diretoria, eu acho...

A fala de Iasmin revela que houve pouca ou nenhuma participação dela na decisão sobre a troca de contexto: ela desconhece os caminhos pelos quais sua transferência será efetivada; apenas foi informada pela mãe – o que reforça o propósito de que são sempre os adultos que definem tudo para as crianças – sem necessariamente implicar ou considerar a opinião e os sentimentos delas sobre os assuntos que lhes pertencem – embora não se tenha certeza de que este tenha sido o caso de Iasmin, apenas indícios.

De fato, alguns fatores marcam propriamente a inserção da criança ao Ensino Fundamental e considerando que toda transição ecológica é fundamental ao desenvolvimento das crianças (BRONFENBRENNER, 1996) – esses fatores somados corroboram para uma adaptação mais ou menos positiva nesta nova fase da vida. Isso também vai depender da forma como pais e professores apresentam “o novo ano” às crianças e conduzem, portanto, esse processo. Sobre o que esperam encontrar no primeiro ano, as crianças dialogaram:

Iasmin – Eu acho que a gente vai brincar na hora do recreio, estudar e fazer matemática. [...]. E eu acho que vai ter lição de casa. [...]. Eu acho que no primeiro ano também vai ter.... vai ter que levar estojo, lápis e caderno. [...]. Eu tô achando que vai ser legal.

Iara – A professora Iraci falou.

Pesquisadora – O que ela falou?

Ingrid – Ela falou assim... que lá na EMEF, se não terminasse a lição e os outros terminarem, passam mais tarefas e aí a professora apaga e aí a gente tem que fazer. [...]. Ela disse que quando os outros não terminaram tudo e outros terminaram... aí se passou outra tarefa... aí tem que... a professora apaga e aí depois faz sozinho. [...]

Pesquisadora – E como você acha que vai ser o ano que vem Marcelo?

Ivan – Eu acho que vai ser.... terrível!

Pesquisadora – Terrível por que?

Ivan – Porque lá tem os alunos grandes...

Posteriormente, mas ao longo do mesmo encontro:

Iasmin – E também lá no primeiro ano, minha mãe falou que vai ter que estudar e a professora também falou que quem desobedece e que quem vai desobedecer, vai para a diretoria e lá ligam pra mãe ou para o pai e eles vão ter que ir buscar. [...]. Eu acho que lá a gente vai aprender a ler, escrever e também escrever com letra de mão.

Pesquisadora – Há. E você quer aprender a escrever com letra de mão?

Iasmin – Sim.

Os depoimentos da EMEI elucidam alguns medos e expectativas das crianças a que também se referem Adorni (2001) e Raniero (2009) em seus trabalhos. É possível afirmar também que a professora Iraci fala sobre o tema em sala de aula e apenas a aluna Iasmin faz menção à família quando o assunto é a mudança de ano – neste caso, de escola – conforme já havia revelado a menina. E ela continua:

Iasmin – Olha... e eu também acho que no primeiro ano vai aprender a fazer matemática e aprender ser mais grande, para quando tiver grande, juntar um dinheiro. Porque senão, não dá para comprar nada.

A aluna marca em sua fala o “status” a que se elevará quando for para o primeiro ano: vai aprender “ser mais grande”, para quando for grande poder ter dinheiro e comprar. “Ser grande” significa para ela, poder; ascender socialmente – já que convive com uma situação que comumente nega o período da infância – conforme indica Sarmiento (2005).

Ivan já indica que estudar na EMEF será “terrível”. Porém, quando solicitado para que falasse mais sobre isso, ele disse que a irmã dele já está no Ensino Fundamental e ela fala que lá é muito chato – mostrando a influência do mesossistema considerados escola e família para formação do pensamento do aluno sobre o ano escolar que está por vir. Já Iasmin apresenta uma expectativa positiva. Segue diálogo dos dois alunos:

Ivan – Ela [a irmã] fala que a EMEF é chata, mas também tinha um menino que roubava as coisas dela lá. [...].

Iasmin – Eu acho que lá na EMEF vai ser legal porque vai ter lição e eu gosto de fazer lição.

De fato, uma das marcas dos anos iniciais do Ensino Fundamental como já sinalizado na categoria “Contexto Escolar”, é a oferta de atividades sobretudo para um trabalho focado na alfabetização; o que requer inclusive aquisição e uso de outros tipos de materiais como cadernos por exemplo - e em função disso, outras propostas se tornam mais limitadas nesta etapa de ensino em relação ao anterior. As professoras Iracema e Fernanda, falam sobre isso:

Iracema – Porque com quatro anos a gente prioriza bem mais o brincar né? O faz de conta.... Já com cinco eles já estão mais maduros, já tem que pensar nas letras e tal, né? Já tem mais coordenação motora fina. A gente explora bastante a grossa, né, no Infantil I. Então... acho que usar caderno, mesmo uma liçãozinha para não chegar lá e matar a professora do primeiro ano [risos].

Fernanda – É. O caderno quando eles chegam é... um “Deus nos acuda!” [expressão utilizada para situações difíceis; temerosas].

Iracema – Um desespero! Porque o que eles usam aqui é o caderno de desenho. Então eles não têm noção nenhuma de caderno.

Fernanda – Eles não têm noção nenhuma...

Iracema – De linha, nada...

Fernanda – Nada.

Primeiramente a professora da Educação Infantil revela que “prioriza bem mais o brincar”. Algumas pesquisas como as de Schmitz (2008) e Corrêa (2011) também verificaram que a Educação Infantil responde melhor a isso. Mas ao longo do diálogo, Iracema reflete e relata que introduzir o caderno para as crianças ainda na Educação Infantil poderia ser um fator preparatório para que quando chegassem ao Ensino Fundamental, o trabalho da professora fosse atenuado. Essa preocupação que se aponta na fala da professora, de preparar as crianças de alguma forma para o Ensino Fundamental emergiu também mesmo que em diferente intensidade - em outras pesquisas, como a de Barros (2008) e Mascioli (2012).

Reconhecendo as diferenças de trabalho entre uma etapa de ensino e outra, a professora Fernanda pareceu preocupada:

Fernanda – Então... algumas crianças relataram para você assim a diferença...? Porque na EMEI, não que não seja cobrado, é cobrado também claro [a professora Iraci, da EMEI concorda com a cabeça]. Mas quando chega lá na EMEF a cobrança parece que é muito maior... na EMEI pra tudo vai através da brincadeira, né? A professora vai avaliando..., mas quando ele [o aluno] chega na EMEF, no primeiro ano né? Tem que ter resultado. Chega a você ter que entregar, né?

Iraci – Tem um conteúdo...

Fernanda – Eles comentam alguma coisa nessa mudança? Porque eles ficam assim de olhos arregalados, né? Quando você começa a estipular tempo... e coisa para entregar.

Para Fernanda, enquanto que na EMEI “para tudo é brincadeira”, no Ensino Fundamental, “tem que ter resultado” e “tem que entregar”: isso reflete a cobrança que ela sente pelo trabalho que realiza. Pareceu clara a ideia de que há jeitos próprios de se trabalhar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e que alguns elementos que passam a fazer parte da vida das crianças acabam por revelar uma transição um tanto abrupta em alguns aspectos até que de fato se adaptem à nova realidade – já que os alunos parecem percebê-los “de olhos arregalados”. Na 4ª sessão, as professoras completam:

Frida - O que acontece conosco é assim... Como nós sempre trabalhamos com Fundamental I, a gente não tem muito olhar por exemplo, para o brincar. O brincar fica devendo né?

Fernanda – E é importante, né?

Mesmo considerando que brincar é importante, pode-se inferir pelo depoimento de Frida, que no Ensino Fundamental essa prática nunca foi comum: elas passam a refletir sobre isso no momento em que começam a receber crianças um pouco menores nessa etapa de ensino. Frida continua dizendo que embora há uma oferta de parque uma vez por semana na rotina das crianças, não há um “olhar dirigido” para o brincar e nem se dá devida atenção à observação nessa situação de brincadeira como acontece, na Educação Infantil.

Frida – Então... acho que talvez quem pegue o primeiro ano, segundo, terceiro, sei lá... tem que ter um pouco mais no Fundamental esse olhar para o brincar e para a Arte porque a gente fica muito em cima das crianças na questão de ensinar a ler e a escrever né?

Iracema – E eles aprendem brincando [...]

Frida pareceu aflita com essa fragmentação brincadeira e leitura e escrita que se dá entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Iracema disse que foi a partir de uma experiência no período de alfabetização da sua filha em um colégio particular, que pôde perceber que brincando se aprende. Pela sua fala foi possível apreender que até então, ela relacionava aprendizagem de conteúdos à lição e caderno: uma visão reducionista do processo de aprender, que pareceu refletir nos alunos – como já indicado no tópico anterior dessa tese – quando a professora disse que se não dá “atividade em folha”, eles falam que não fizeram nada na escola.

Em outro momento, as professoras relataram que as principais diferenças que marcam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são algumas especificidades dos espaços, os componentes curriculares (sobretudo os específicos como Inglês, por exemplo) e cargas horárias a cumprir e fundamentalmente o tempo dedicado à brincadeira:

Frida – Brincar. O brincar. A gente não tem esse tempo todo que a EMEI tem. Por exemplo, a EMEI tem uma hora por dia de parque.

Fernanda – Até porque a nossa cobrança como a gente falou no encontro passado, a nossa cobrança na EMEF é muito maior em cima dos alunos.

Frida – Você tem um número de crianças que você tem que alfabetizar até o final do ano.

Fernanda – Então você não tem como... ficar uma hora no parque, ou brincar todos os dias.

As professoras se sentem cobradas segundo elas, pelo sistema e pela comunidade:

Fernanda – Do sistema né... de cima.

Frida – É. Do sistema, da comunidade também [...]. Você põe um filho para o primeiro ano, eu acho que todo mundo né? Quando manda um filho para o primeiro ano, isso independe da comunidade, pode ser ou de classe média ou de classe alta... ele espera o que? Que a criança seja alfabetizada até o final do ano, né?

Fernanda – Que se alfabetize. Exatamente. [...]. Foi o assunto do encontro passado, inclusive. As professoras da EMEI disseram que eles saem da EMEI e vão para a EMEF e falam assim: “agora nós vamos aprender, aprender a ler e escrever”. Porque eles acham que é na EMEF que ensina isso, na EMEI não. Na EMEF, começa lá na EMEF. No primeiro ano.

As crianças da EMEF também conversaram sobre o assunto na primeira sessão de grupo focal e compararam os dois contextos, a escola de Educação Infantil e a escola de Ensino Fundamental:

Fúlvio – Desde que quando a gente é criança na escola?

Pesquisadora – Por que Fúlvio?

Fúlvio – Porque as professoras são maior chatas. Preferia fazer com as da EMEI tudo de novo. As da EMEI, elas dão massinha, vão no parque... [...].

Pesquisadora – Ah... as professoras da EMEI são diferentes das professoras da EMEF? [...]

Fúlvio – Porque é muito mais legal lá da EMEI.

Pesquisadora – Mais legal?

Flávia – É. Porque elas brincam mais.

Francisco – Há... porque quando eu era da Edna [se referindo à professora anterior – da EMEI], a gente ia no parque de dia e ficava até a noite. Depois quando a gente chegava, ela dava massinha e a gente ia no parque de Tarzan e fazia brincadeiras dentro da sala. [...]

Fabiana – Porque todo dia elas davam um negócio, uma folha que estava escrito “rabiscar”. Aí uma massinha, um brinquedo e a gente ia pro parque... e a gente dormia.

E no último encontro com a pesquisadora, eles reiteram:

Fúlvio – [...] na EMEI era muito legal. Até que eu fui para esse primeiro ano e é muito chato. Quando a gente era da professora da EMEI, a gente ficava no parque até de noite. E agora é muito chato. Você fica só um pouco e aí chega o professor de inglês [...]

Fabiana – Lá na EMEI tinha biblioteca. Não, não era biblioteca. Era um monte de brinquedos! Tinha assim uma salona, com fantasias... um monte de brinquedos que a gente brincava. [...] E também brincava de massinha e tinha um papel que estava escrito “rabisca”. E aí a gente ficava rabiscando o dia inteiro.

Francisco – Na EMEF, quando tem que colar as coisas, gruda todinha a mão. Mas na EMEI não. Eles põem o papelzinho na mão. Depois pega assim com a cola e passa.

Pode entender-se que a queixa de Fúlvio não é em função de estar no Ensino Fundamental ou da professora atual, mas sim do que é oferecido como atividades para as crianças em variedade e tempo. Fúlvio sente falta do que era feito na EMEI - que pareceu diferenciar-se do ofertado no Ensino Fundamental: no contexto anterior, ele brincava de massinha, ia no parque e ficava “até de noite” e agora “fica só um pouco e já chega o professor de inglês”. Para Flávia, acontece efeito semelhante: o que define a professora da EMEI como “mais legal” é o tipo de proposta que ela oferece aos alunos (brincar) e não o como ela faz ou quem ela é. Fabiana também apresenta recordações ligadas ao lúdico; a exploração de variadas linguagens: sala com brinquedos, fantasias, desenhos. Francisco e Fabiana revelam a EMEI como contexto que fundamentalmente apresenta um trabalho voltado ao lúdico; a brincadeira e por fim, Francisco revela um desafio da EMEI ao contar sobre sua atuação com um determinado material, a cola: no contexto anterior a execução sobre esse material era facilitada aos alunos; na EMEI, não. Eles precisam agir com mais independência – o que faz parte do processo de desenvolvimento das crianças.

Fúlvio e Fabiana a princípio indicaram que preferiam a escola de Educação Infantil do que a de Ensino Fundamental. Mas quando Francisco indicou que gostava dos dois contextos, Fabiana logo reiterou:

Fabiana – Eu gosto dos dois. Às vezes eu gosto mais da EMEI, às vezes eu gosto mais da EMEF.

Pesquisadora – Por que?

Fabiana – Há... porque lá na EMEF, elas ensinam a gente.

Pesquisadora – E na EMEI?

Fabiana – A gente só ficava brincando. Também é bom! Há... as três coisas são boas.

Francisco – É. A creche [o CEI], a EMEI e a EMEF.

Pelo depoimento é possível perceber que o entendimento das professoras sobre o que efetivamente marca uma etapa de ensino ou outra, reflete de forma semelhante para a aluna: enquanto em um contexto se brinca; no outro se ensina – e conseqüentemente, se aprende. Currículo e horários pareceram mais flexíveis na EMEI do que na etapa posterior. Isso pode ser verificado também quando se constata pelos relatos de criança e professoras situações de frequência aos diversos espaços do complexo. Entre os equipamentos públicos, os mais explorados pelos alunos da Educação Infantil pareceram ser as piscinas, os parques, a biblioteca e o teatro. Os mesmos espaços pareceram não ser frequentados com certa regularidade pelas crianças da EMEF – como acontece com grupo da EMEI. Fúlvio relembra:

Fúlvio – Lá na EMEI a gente brincava de massinha. A gente ia na piscina.... “Mas olha, você tem que vir sunga e com toca... que é para não molhar o cabelo”. [Fúlvio falando para o boneco que estava representando um novo aluno da escola – na 5ª sessão]

Ao longo dos depoimentos de todos, pareceu que, às crianças menores é ofertado mais oportunidades de explorarem os diferentes ambientes do CEU com certa frequência ou regularidade, principalmente os equipamentos comunitários. Ao conversarem sobre o lago do complexo, Fúlvio diz:

Fúlvio – A gente ia lá na EMEI. Na EMEF a gente não vai.

Não é só a proposta de atividades que se altera. Mesmo as duas etapas de ensino apresentando espaços internos muitos semelhantes – alunos e professoras reconhecem diferenças.

As crianças:

Francisco – Assim... o pátio da EMEI e da EMEF é quase igual.

Flávia – É quase igual. [...]

Fúlvio – Mas os bancos são diferentes.

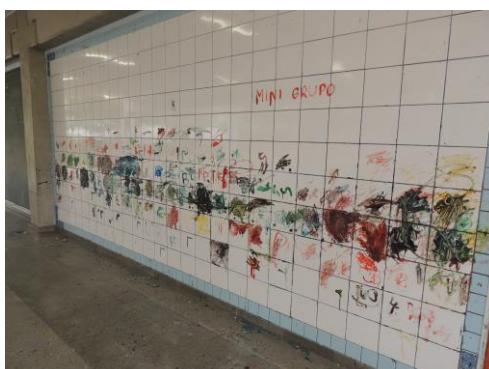
Francisco – É... porque aqui não tem banco e ali...

Flávia – Tem.

Francisco – Ali... tem pintura [no pátio da EMEI] A gente fez umas pinturas aqui quando tava lá. Só nós.

Francisco se refere a um painel de azulejos que se fixa no prédio da EMEI para as crianças explorarem tintas – conforme figura 22. No prédio da EMEF, não há: somente às crianças menores essa atividade parece relevante o suficiente para que um painel dessa natureza fosse instalado na escola.

Figura 22 – Painel de azulejos



As professoras:

Fernanda – [se referindo à EMEI]. Eles têm um pátio deles do lado deles e nós temos do nosso lado. [...] Só que o deles tem os brinquedos no pátio, né? No pátio deles tem os brinquedos.

Frida – Não pode esquecer que aqui [na EMEF] frequentam o Ensino Fundamental I de manhã e Fundamental II à tarde. Então muitas coisas que tem na EMEI não podem ter lá porque os maiores estão lá a tarde. Se fosse só... que nem no Estado que separasse as escolas, aí a gente poderia deixar brinquedos, tudo ali. Mas como tem esses maiores que as vezes chegam e são “danadões”, aí não pode ter. [...]

Fernanda – No da EMEI tem. Tem a casinha do Tarzan. Eles têm brinquedos no pátio.

Frida explica que concentrar em um mesmo prédio alunos de diferentes idades – inclusive pré-adolescentes - pode impactar nos materiais que são oferecidos a eles, que nem sempre podem ser comuns a todos. Fernanda e Frida disseram que já houve uma casinha no pátio do Ensino Fundamental, mas alguns alunos maiores chegaram a fazer o uso de drogas dentro do brinquedo e então ele teve que ser retirado do local.

Dória e Perez (2007), ao apresentarem a concepção dos CEUs em São Paulo/SP, indicam:

A Secretaria Municipal de Educação tem um diagnóstico de que as crianças saem das escolas de educação infantil e sentem uma diferença muito grande quando ingressam no ensino fundamental, porque na educação infantil elas podem brincar e nas EMEFs não há espaço para isso. Nas EMEFs em geral, não há equipamento para brincadeira, para lazer, não há espaços suficientes ou adequados para as brincadeiras (DÓRIA e PEREZ, 2007, p. 163).

De fato, os CEUs apresentam uma tentativa em oferecer espaços adequados para brincadeiras nas duas etapas de ensino e a Educação Infantil pareceu fazer mais uso dos espaços do que o Ensino Fundamental – ainda que façam uso também: à medida em que as crianças vão avançando na escolaridade, a oferta de atividades também se modifica.

A proposta do CEU em sua concepção foi despertar um sentimento de liberdade nas crianças (contra o confinamento na escola) – possibilitando inclusive o trânsito delas pelo prédio independentemente da etapa em que estivessem matriculadas: a escola pesquisada em sua inauguração não possuía grades, por exemplo, que foram surgindo posteriormente. Mas, os depoimentos de crianças e professoras pareceram indicar contradições ao que revela a proposta do CEU em sua implementação principalmente em relação aos espaços internos às escolas. Todos os espaços do complexo podem ser utilizados por todos; ou seja, se as

professoras do Ensino Fundamental desejarem utilizar a sala de vídeo da Educação Infantil – elas podem. Mas acabaram por afirmar que assistem filmes com as crianças na sala de aula, na sala de ciências, na sala de leitura. O intercâmbio entre espaços pareceu não acontecer.

Fernanda – Porque a gente usa pouco, muito pouco mesmo a EMEI.

Posteriormente, na mesma sessão, as professoras da EMEF ao pegarem a foto do parque interno da EMEI:

Fernanda – Esse aí é no EMEI. Esse é da EMEI.

Frida – É dentro da EMEI. A gente não tem acesso não.

Os depoimentos reafirmam: professoras e alunos de uma etapa de ensino não acessam os espaços da outra etapa. Podem até acessar se houver desejo e demanda, mas não acessam.

Definitivamente parece que os espaços são bem delimitados e específicos. Apenas os espaços comunitários são compartilhados, como por exemplo o parque externo.

Fernanda – A gente compartilha o parque só [externo]. O parque da EMEI [interno] é deles.

Frida – [apontando algumas fotos]. Isso é tudo da EMEI, então é fechado. Então quem usa são as crianças da EMEI. Por isso que eu tô separando pra você [e foi separando as fotos].

Fernanda - A gente não tem acesso. [...]. Tudo o que é da EMEI não usamos.

Posteriormente:

Frida – Talvez possa se a gente... agendar... ou um projeto.... Pode. Se existir um projeto sim.

E ela segue explicando que não há impedimentos para o uso de quaisquer de espaço – e a orientação é que eles precisam ser utilizados:

Frida – EMEI não tem sala de informática. Mas nada impede que por exemplo, se eles fizerem um projeto, irem e usarem lá também. Porque não há impedimento. Só que tanto aqui como lá, eles exigem que a gente use os espaços com algum projeto, certo? [...]. Não precisa necessariamente ser um projeto, mas a gente tem que usar...

Tanto ficou clara essa divisão de espaços entre EMEI e EMEF que, ao longo da 3ª sessão, as professoras ficaram separando as fotos dos ambientes que pertenciam a uma ou outra etapa de ensino para mostrar à pesquisadora. Talvez a proposta do CEU em sua concepção não tenha sido pensada exatamente dessa forma - conforme registraram Dória e Perez (2007, p. 162):

Quando a Secretaria decidiu trazer os Centros de Educação Infantil (CEIs), as escolas de educação infantil (EMEIs) e as escolas de ensino fundamental (EMEFs) para um mesmo espaço, foi para promover a convivência entre as diferentes idades. Esta concepção de educação pressupõe que a educação não se dá de forma fragmentada, com a divisão tão rígida de idades; o processo educacional saudável pressupõe a convivência entre os diferentes, a troca de experiências, o conflito.

Não pareceu haver convivência direta e troca de experiências entre crianças maiores e menores – ainda que salvo situações pontuais como encontros nos corredores, entrada e saída em espaços coletivos, etc.

Iracema – E é legal que de vez em quando a gente cruza com os maiores, cruza com os menores, porque esse parque é do CEU inteiro.

As professoras relataram que tentam uma articulação entre as etapas de ensino, levando as crianças da EMEI por exemplo, para conhecerem os espaços da EMEF, mas não pareceu haver nenhuma atividade além desta, pensada para continuidade das ações entre um ano e outro. As próprias professoras de EMEI e EMEF se conheciam apenas “de vista” conforme relato de uma delas.

Pesquisadora – Vocês se conhecem né? [...]

Iraci – Não. Assim... a gente se conhece também de vista, mal dá tempo de a gente conversar...

Fernanda – É... nomes assim a gente nem sabe... [...].

Ao abordar o nome do aluno Francisco como exemplo ao longo da 4ª sessão, Fernanda questiona a professora Iracema perguntando se ela já havia dado aula para ele na Educação Infantil, e ela responde que não. Isso indica que não há articulação entre as professoras na passagem das crianças de uma etapa de ensino a outra – uma vez que a professora da EMEF mostrou desconhecimento em relação a professora anterior deste aluno. O questionamento de Fernanda ainda revela que ela também não sabia que Iracema era

iniciante na escola, sendo o ano de coleta – sua primeira experiência naquele contexto – o que reafirma a ausência de contato entre elas, que foram de fato se conhecer a partir da constituição do grupo focal.

A professora Iraci até arriscou abordar uma articulação entre EMEI e EMEF via avaliação dos alunos, mas o assunto não foi aprofundado ao longo da sessão e as professoras do Ensino Fundamental não citaram situação em que recorressem ao material da Educação Infantil.

Iracema – Tem a nossa avaliação onde a gente relata como eles estão.

Pesquisadora – Vocês avaliam eles?

Iracema – Isso. [...]

Iraci – Tem uma avaliação para... até no nosso caso, de Infantil II, para ser um norte para o professor da EMEF também ter um parâmetro.

Ainda que possam haver variáveis entre uma etapa de ensino e outra e ano a ano dentro de uma mesma etapa de ensino, há que se considerar também práticas comuns reveladas pelos depoimentos. O investimento das professoras no trabalho com leitura para ambos os grupos EMEI e EMEF – inclusive com a frequência à sala de leitura da escola – podem ser práticas consideradas como facilitadoras e que contribuem para minimizar o impacto da transição de uma etapa de ensino para outra já que são mantidas ao longo dos anos de escolaridade. Fabio, Filó e Fabiana falaram na 5ª sessão sobre o trabalho com leitura desenvolvido pela professora do 1º ano e que se perpetua no 2º ano:

Filó – No primeiro ano, a professora lia um livro que era do Ziraldo todos os dias... ela ia mostrando a história do A, do B, do C.... até o Z. E aí depois terminou.

Fabio – E ela também contava do...contava histórias da Ana Maria Machado e também... deixa eu ver mais qual era contava... há... ela contava um monte!

Fabiana – E agora no segundo ano, a professora Frida conta histórias muito legais também.

Outra atividade comum aos dois grupos, EMEI e EMEF, foi a situação de plantio já descrita anteriormente: todas as crianças participantes comentaram sobre essa experiência.

Considerando que sob a perspectiva bioecológica, experiências anteriores podem afetar as futuras, um trabalho com leitura que já se inicie na Educação Infantil e posteriormente se mantém, somado ao fato das crianças já frequentarem a escola há um certo tempo de suas vidas, faz com que já carreguem consigo disposições apreendidas. Para Ferreira (2005, p. 43), crianças que frequentam a Educação Infantil apresentam aprendizagens

adquiridas que servem de base para novas aquisições no Ensino Fundamental: “[...] uma transição ecológica será tanto menos exigente quanto maior a familiaridade da criança com os componentes de microssistemas semelhantes”. Neste caso, estar em um contexto em que uma determinada prática se mantém da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode corroborar para uma transição mais tranquila.

O quadro 13 sintetiza continuidades e rupturas que marcam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na escola em questão:

Quadro 13: Continuidades e rupturas

| Tipologia | Educação Infantil | Ensino Fundamental |
|--|---|--|
| Oferta de brinquedos e brincadeiras | Regularmente. | Uma vez por semana. |
| Disposição de brinquedos no pátio interno | Há. | Não há. |
| Frequência aos parques | Diariamente. | Uma vez por semana. |
| Frequência à biblioteca e piscinas do complexo | Uma vez por semana. | Pontualmente. |
| Frequência ao demais equipamentos do complexo (teatro por exemplo) | Pontualmente com mais acesso que o Ensino Fundamental. | Pontualmente com menos acesso que a Educação Infantil. |
| Prioridade do trabalho docente | Brincar com brinquedos, correr, explorar, pintar, subir, descer, escorregar, brincar na areia, e outros. | Alfabetizar. |
| Número de professores | Um único professor de sala como principal referência dos alunos. | Há um professor que acompanha a sala regularmente e há professores especialistas de inglês, artes, educação física, sala de leitura e informática. |
| Componentes curriculares | Explorados de forma integrada sem subdivisão clara. | Fragmentados por áreas do conhecimento e apresentam carga horária específica. |
| Caderno | Somente de desenho. | Pautados. |
| Tarefas para casa | Não há. | Diariamente. |
| Avaliação | Contínua via portfólios. Não há reprovação. | Contínua via portfólios e provas. Reprovação apenas por frequência. |
| Famílias | Parecem se preocupar mais com o “cuidado” das crianças, ainda que indaguem as professoras sobre questões pedagógicas. Parecem não se importar com a regularidade de frequência dos alunos às aulas. | Parecem encarar a escolarização com mais seriedade. |

O quadro 13 apresenta características próprias para cada etapa de ensino – também como já sinalizado nos trabalhos de Marcondes (2012), Neves (2010), Motta (2010) e

Martinati (2012). Embora para Educação Infantil, haja um único docente atuando como principal referência dos alunos, as crianças diariamente convivem e interagem com outros profissionais do CEU: bibliotecários do complexo, professora da sala de leitura, AVE e professora de módulo são exemplos disso. Apesar de não agregarem professores especialistas como na EMEF, o fato de manterem contato com demais profissionais da escola e do complexo para além da professora de sala, pode agir também como atenuador da transição entre as etapas – pois tanto em uma como na outra, as crianças convivem com mais de uma referência para formação delas no ambiente escolar.

Os alunos Fabiana, Francisco e Fúlvio pontuam rupturas entre uma etapa de ensino e outra, mas fundamentalmente se referem a situações lúdicas:

Pesquisadora – O que mudou quando vocês foram lá pra EMEF?

Fabiana – No CEU? Há... mudou tudo. Mudou que a gente não vai mais muito pro parquinho.

Francisco – É verdade.

Fabiana – A gente não brinca com brinquedos na sala.

Francisco – O pior é que é verdade. Na EMEF não tem brinquedo.

Fabiana – A gente não nada.

Francisco – Mas a minha pro [professora] falou que ela até achou umas motoquinhas que tinham aqui na EMEI.

Pesquisadora – Mas ela deixa vocês brincarem?

Fúlvio – Nunca e nunca vai deixar.

Francisco – A pro [professora] não achou a chave.

Percebe-se que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, o parque parece ser um espaço realmente significativo para as crianças: a frequência a esse espaço é que se altera também significativamente de uma etapa de ensino para outra.

Já Fabio e Filó – alunos do 2ª ano falaram sobre o ano anterior – quando estavam no 1º ano. Segue depoimento de Fabio:

Fabio – Era assim... a gente ia pro parque. A professora passava um monte de lição fácil. Não precisava copiar muita coisa e ela era muito legal. [...]. Eu adorava ela.

Fabio parece entender que ano a ano, os desafios vão aumentando para as crianças: antes não tinha que copiar muita coisa; logo no segundo ano, copia-se mais.

O grupo da EMEF ainda apresentou angústias e expectativas para o ingresso nos segundos e terceiro ano respectivamente – mostrando que esses fatores estão presentes não somente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas também ano a ano

dentro de uma mesma etapa de ensino – ainda que os alunos vão se adaptando conforme avançam na escolaridade. As professoras falam com as crianças sobre o assunto.

O aluno de primeiro ano:

Fúlvio – Ano que vem a gente vai aprender letra de mão. Um monte de coisas. Um monte de coisas mais do que o primeiro ano e do que na EMEI.

Os alunos do segundo ano:

Filó – Lá no terceiro ano, eu acho que vai ter mais lição do que agora.

Pesquisadora – Quem falou isso?

Filó – A professora. Porque ela falou que as professoras do terceiro ano vão ser muito bravas e também vai ter um monte de lição na lousa.

Fabiana – E com letra de mão!

Fabio – Eu acho que a professora vai ser muito brava e quem não quiser aprender agora, vai repetir de ano.

Fúlvio e Filó revelam que entendem a progressão da aprendizagem ano a ano na escola e Fabio se refere ao fato já apontado em sessão por Frida de que somente no terceiro ano é possível que os alunos sejam reprovados.

Ainda na 5ª sessão, os alunos do segundo ficaram dando “dicas” para os alunos do primeiro ano sobre como seriam as aulas – no ano seguinte. E com exceção de Fúlvio, todos demonstraram desejo em avançar na escolarização. Ele justificou dizendo que não gosta do segundo ano pois soube que tem muita briga e também que tem que valer-se da letra de mão. Assim como aconteceu no grupo da EMEI, no grupo da EMEF também as crianças indicaram receber informações sobre os anos posteriores por familiares: primos, por exemplo, que frequentam a escola em anos seguintes aos deles.

Para o grupo das professoras, na 5ª sessão quando foi anunciado que aquele encontro discorreria sobre a passagem das crianças para o próximo ano escolar, Frida disse:

Frida – Mas isso é para todas nós ou para as professoras da EMEI só?

E posteriormente, Iracema e Iraci:

Iracema - Olha no meu caso os meus continuam na EMEI né?

Iraci - Os meus que vão...

Iracema - Então eu acho que eles ficam menos ansiosos... [...]. Eles vão continuar e tal...

Vê-se que quando se fala em transição ou passagem, logo as professoras se manifestaram em relação a transição entre etapas: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. E não na possibilidade de passagem ou transição dentro de uma mesma etapa – do Infantil I para o II ou do primeiro para o segundo ano, e assim, sucessivamente. A transição parece impactar ou preocupar as professoras, de fato, quando se fala em mudança de etapa de ensino – conforme fala retratada acima por Iracema.

De qualquer forma, Iraci disse acreditar que seus alunos estão preparados para “enfrentar” o primeiro ano do Ensino Fundamental. Disse que a turma estava ansiosa, querendo conhecer o que estava por vir. Ela disse ainda que conversa bastante sobre isso com as crianças em sala de aula – mas acabou por não indicar como atua com esta ansiedade que as crianças apresentam.

Iraci – Então... e essa ansiedade assim... o sentimento que eu tenho é que eles façam essa passagem e façam bem. Né? Se deem bem lá. É para isso que a gente trabalha o ano inteiro. Fica assim.... Apesar das lutas, dos conflitos que a gente tem com eles durante o ano, né... mas fica assim um sentimento de saudade, né? Até o meio do ano seguinte, eles ficam dando tchau para a gente lá do outro lado [do prédio da EMEF – os prédios são separados apenas por grades com portões]. Tão lá na fila e ficam gritando o nome da gente né? Mas o importante é que eles se saiam bem. E isso é o que a gente deseja. Que eles continuem crescendo, evoluindo, conquistando. É isso!

Estando os alunos de ambas as etapas de ensino em um mesmo prédio, minimamente esse contato entre um lado e outro da grade é mantido com a professora e com o contexto anterior de forma geral.

Já Fernanda mencionou a passagem do primeiro para o segundo ano. Disse que acredita que os alunos amadureceram bastante ao longo do ano e que estão “indo bem” para o segundo ano. Reconhece que alguns ainda apresentam certa dificuldade e carência, mas para ela, a maioria está bem e estão em total condição de acompanhar com sucesso o próximo ano. Mesmo a etapa de ensino sendo a mesma, ela reconhece a mudança que isso representa para os alunos, mesmo que minimamente de professor. As professoras não sabem para que turmas vão ministrar aulas no ano seguinte pois isso depende da atribuição, portanto, nem elas e nem as crianças sabem o que estará por vir nesse aspecto – será uma novidade a todos. A professora disse que conversa com as crianças a respeito:

Fernanda – A gente fala, conversa com eles também. Porque eles perguntam né? As mães mesmo na última reunião sempre perguntam “é você quem vai ficar com eles no ano

que vem? ” Vai continuar a mesma sala? Então... não tem assim essa certeza..., mas eles estão indo bem mais maduros sabendo que já sabem que podem pegar uma outra professora... que para eles a gente acha também que é bom né? Para eles, não continuar com a mesma professora... mudar né?

Fernanda considera saudável a mudança de professor. As professoras ainda indicaram que avaliam o próprio trabalho todo final de ano e buscam rever e alterar planejamento e práticas pedagógicas para o próximo ano que por algum motivo, não tinham obtido o sucesso esperado.

De qualquer forma, consideradas as transições normativas e relevantes ao desenvolvimento de qualquer criança, rupturas pareceram sobrepor-se às continuidades no que se refere a uma etapa de ensino e outra e esse cenário coloca em cheque novamente o que apontam Dória e Perez (2007) a respeito da concepção do CEU:

Essa é uma concepção em processo de construção coletiva, isto é, os diferentes níveis de educação estão aprendendo a interagir para que haja continuidade de projeto político-pedagógico, possibilitando a integração entre as crianças, a convivência entre as gerações e, entre os educadores também, porque quando os educadores estão juntos têm a possibilidade de construir um projeto político-pedagógico mais amplo, mais harmônico (DÓRIA e PEREZ, 2007, p. 163).

Como foi relatado, professoras e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pareceram muito pouco se conhecer; as profissionais não atuam juntas em reuniões e não elaboram projetos em conjunto buscando articular uma etapa e outra – visando reduzindo o impacto dessa transição para alunos e familiares.

Dória e Perez (2007) indicam que a estrutura do CEU foi pensada para incentivar atividades coletivas e solidariedade entre as crianças e que os brinquedos do parque foram concebidos para que crianças maiores brincassem junto aos menores e que foi inclusive constatada parceria eficaz onde os maiores ajudam e protegem os menores em situações onde atuam juntos. Porém, na realidade pesquisada, não foram citados momentos na rotina escolar, onde essas crianças se encontraram dessa forma. Cabe ressaltar que a unidade é aberta à comunidade inclusive aos finais de semana e aí sim pode ser que essa troca aconteça. Há muitos espaços no CEU onde as famílias podem interagir e conviver; porém pareceu que fora dos horários de aula – mesmo que a intenção inicial do CEU fosse que essa interação acontecesse entre os alunos “[...] dentro e fora dos horários de aula, durante a semana e nos finais de semana [...]” (DÓRIA e PEREZ, 2007, p. 163).

Esta seção se dedicou a apresentar a relação entre os contextos Escola e Família e Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, portanto, se situa em um nível de mesossistema. Segundo Bronfenbrenner (1996), quando as relações em nível de mesossistema apresentam vinculação frágil, o potencial desenvolvimental para os contextos envolvidos diminui. Na mesma medida ele se amplia quando há ligações significativas entre os ambientes considerados vínculos que possibilitem a promoção do envolvimento da pessoa em desenvolvimento.

Para um modelo bioecológico, o funcionamento efetivo do processo de educar as crianças “[...] requer que haja padrões de trocas de informação estabelecidos e contínuos, além de confiança mútua entre os principais ambientes nos quais as crianças e suas famílias vivem”. (BHERING e SARKIS, 2009, p. 8). Assim, é importante que a formação das crianças esteja pautada numa dinâmica de interação e responsabilidade mútua e positiva entre os espaços educativos pelos quais elas vivenciam experiências (SOUZA e SARMENTO, 2009-2010).

Uma vez que as crianças estão cada vez mais precocemente frequentando o contexto escolar, os processos de desenvolvimento pelos quais elas passam estão sendo cada vez mais cedo sendo divididos entre a família, seu primeiro meio de inserção social, e a escola. Considerado o tempo em que passam inseridas entre um e outro contexto, se tornou importante verificarmos se há e em que situação se dá a interconexão entre esses contextos. Diálogos relacionados ao envolvimento parental com a escola emergiram mais para o grupo da EMEI do que para o grupo da EMEF. Para a Educação Infantil, as crianças disseram aprender nos dois contextos e algumas famílias pareceram aproximar seus filhos do contexto escolar ao oferecerem atividades em folha (lição) para serem feitas em casa ou auxílio em tarefas pontuais. Em geral, a família vai para escola para reuniões escolares, festividades ou questões burocráticas e a escola busca convidar os pais a virem para a escola principalmente via agenda dos alunos; porém essa é apenas uma das possibilidades de comunicação entre os contextos. Pareceu que é a escola quem decide quando e porque essa relação com as famílias deve ocorrer – assim como também verificaram Marcondes e Sigolo (2012).

Em uma perspectiva ecológica, reconhecer uma relação de reciprocidade entre família e escola permite

[...] a compreensão de que alterações em um contexto provocam necessariamente mudanças no outro, decorrentes de eventos originados no microsistema, podendo ser reflexos de fatores político-sociais que incidem no âmbito do macrosistema (SIGOLO, 2009, p. 5).

Assim, questões adversas dentro das famílias podem comprometer uma relação mais próxima e mais qualificada entre esses contextos e dificultam para que as orientações das professoras sejam seguidas em casa – conforme elas mesmas indicaram. As professoras ainda acreditam que há uma relação direta entre alunos bem-sucedidos com pais que se envolvem com a escola – e indicaram que os pais, embora se importem com os cuidados que os filhos recebem na Educação Infantil, encaram com mais seriedade o Ensino Fundamental em função das exigências que esta etapa de ensino apresenta em relação ao anterior. Segundo Bhering e Sarkis (2009, p. 9):

O compartilhamento de práticas educativas familiares e escolares é um passo importante para o sucesso das instituições, do desempenho e desenvolvimento das pessoas/profissionais a frente das iniciativas, das relações entre os responsáveis pelos processos educativos formais e informais e, acima de tudo, para o desenvolvimento integral das crianças.

Às professoras ainda pareceu que conforme as crianças vão crescendo e avançando na escolarização, as famílias vão deixando ou se envolvendo menos com assuntos escolares: para elas a presença dos pais para com a escola vem diminuindo anualmente a partir da Educação Infantil. Segundo Sigolo (2009), há elementos que justificam esse distanciamento, pois espera-se que conforme se desenvolvam, gradualmente os alunos possam cuidar das questões que envolvem o contexto escolar com mais autonomia. É preciso considerar a família como um contexto envolto por outros maiores e que sofrem influências desses. Porém, as famílias não irem à escola como desejado pelas professoras, pode não necessariamente implicar em desconsideração com a escolarização de seus filhos (SIGOLO, 2009).

Quanto à relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, algumas crianças disseram ter experiências em outras escolas anteriores ao CEU e outras frequentaram somente o CEU. A Educação Infantil pareceu ter mais possibilidades de exploração dos espaços e uma rotina mais flexível do que o Ensino Fundamental. O trabalho dos primeiros anos do Ensino Fundamental, embora contemple diferentes componentes curriculares é voltado à aquisição da língua escrita assim como em Teixeira (2008), Martinati (2012) e Marcondes (2012) - enquanto a Educação Infantil parece responder melhor a brincadeiras e a exploração de linguagens variadas, pois o tempo para isso é maior: mesmo cenário encontrado em Marcondes (2012). O grupo de professoras revelou que a escola de Ensino Fundamental não se adaptou fisicamente às necessidades do ingresso de crianças menores assim como em Schmitz (2008) – e as professoras vão revendo práticas pedagógicas a partir do que vão

vivenciando no dia-a-dia com as crianças. Esse grupo revelou a pressão que sofre por ter que alfabetizar um grupo grande de alunos e lamentam a falta de tempo para outras propostas, como a brincadeira por exemplo.

A transição de uma etapa de ensino a outra em um mesmo contexto pareceu não ser tão abrupta. As transições ecológicas para Bronfenbrenner (1996;2011) são comumente esperadas ao longo da vida e é preciso garantir que os processos de mudança ocorram gradativamente, e sem alterações bruscas. Embora haja mais descontinuidades do que continuidades entre as etapas, práticas similares que se mantém ano a ano, o contato das crianças com diferentes profissionais da escola e do complexo e a frequência a um mesmo ambiente de mesma esfera educacional, comuns tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental, podem minimizar impactos mais marcantes. De acordo com Bronfenbrenner (1996), se as crianças já têm um conhecimento prévio sobre o ambiente que irão adentrar bem como informações sobre ele, uma melhor interconexão dos contextos nos quais elas participarão é facilitada, promovendo condições efetivas para o desenvolvimento infantil. Ainda considerando que o CEU atende principalmente a comunidade local – as crianças já vão recebendo informações da escola por parentes e amigos – para além do que a própria inserção em um contexto escolar comum já oferece.

Algumas crianças apresentaram “medos” e expectativas sobre o que estará por vir – mas sem evidência de maiores perturbações. Um certo “status” que adquirem ao ingressar no Ensino Fundamental também foi verificado na fala de uma aluna. Embora o CEU tenha sido pensado para uma melhor integração entre alunos e professoras das diferentes etapas de ensino – efetivamente – parece que pouco convivem entre si. Todos os espaços do CEU podem e devem ser explorados por todos, mas há ambientes específicos que pareceram definir o que pertence à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental. A organização dos espaços e os tempos destinados às atividades em uma etapa e outra de ensino indicaram particularidades ainda que o ambiente fosse comum.

De qualquer forma, pareceu que as crianças vão se adaptando ao que é oferecido tanto na EMEI quanto na EMEF – e entendem as diferenças que marcam uma etapa de ensino e outra: descreveram bem as práticas da Educação Infantil assim como descreveram bem também as práticas adotadas no Ensino Fundamental – e com exceção de Fúlvio, não teceram apreciações críticas a uma etapa ou outra.

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que fez tua rosa tão importante”.

Saint-Exupéry



Seção 6

As sessões de grupo focal e a pesquisa com crianças: algumas reflexões

SEÇÃO 6

As sessões de grupo focal e a pesquisa com crianças: algumas reflexões

A sexta e última sessão dessa tese contempla três partes e se dedica a relatar considerações sobre o uso da técnica de grupos focais pela avaliação da pesquisadora e dos participantes e apresenta uma reflexão da pesquisadora sobre a prática de pesquisa com crianças pequenas apontando elementos importantes a serem considerados em pesquisas dessa natureza.

6.1 – Sobre grupos focais: perspectiva da pesquisadora

Este tópico se refere as considerações pessoais da pesquisadora sobre a atuação com grupos focais neste estudo que incluiu sessões com crianças e professoras.

A cada sessão e principalmente a partir da terceira, a pesquisadora foi percebendo que os participantes – adultos e crianças - iam se sentindo mais à vontade: pareceu que foram ganhando intimidade com a pesquisadora. Portanto menos que três sessões de grupo focal talvez sejam insuficientes para obtenção de informações mais aprofundadas sobre um determinado fenômeno.

Reunir profissionais como professoras de duas etapas diferentes de ensino foi um tanto desafiador, pois nesse caso as professoras eram muito atarefadas e o pouco tempo que elas tinham – seja em aula, para planejamento, lanche ou almoço era precioso. Algumas sessões atrasaram para começar ou começaram com as que estavam presentes até que uma ou outra chegasse e pudesse adentrar no assunto da forma mais viável possível. Ao chegar um pouco depois do horário marcado, na 3ª sessão – Iraci já entrou se desculpando:

Iraci – Oi! É que até achar alguém para ficar com a minha sala, menina, é um suplício.

Neste caso, Iraci estava em atividade com as crianças no momento da sessão – e mesmo o horário sendo acordado previamente entre gestão e participantes, não havia alguém

para ficar com a turma dela para que ela pudesse participar da pesquisa. Ou seja: mesmo organizando tudo com antecedência – ainda acontecem imprevistos que fogem ao alcance do pesquisador quando se espera que um grupo de participantes se reúna em um mesmo horário e local: o tempo previsto para início ou término da sessão pode variar e isso precisa ser considerado em pesquisas de natureza semelhante à desta.

Para cada sessão de grupo focal foi pensado um tema específico e estruturado um roteiro de questões sobre aquele tema – e isso contribuiu para garantir o que se esperava coletar em dados. Porém, o pesquisador precisa estar atento ao fato de que quando são previstos vários encontros com mesmos participantes – temática igual ou semelhante pode emergir em dois ou mais encontros. Portanto, às vezes o que se espera que seja relatado em uma determinada sessão, será nela mesma ou em qualquer outra: as informações vão se completando para posteriormente compor a análise. Além disso, como o trabalho em grupo é dinâmico, nem sempre os diferentes grupos trazem contribuições semelhantes. Por isso em alguns momentos, se obtém determinado dado de um grupo de crianças, que em outro não emerge.

Para Gatti (2005, p. 9), ao valer-se do grupo focal, “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” – interesse desse estudo. Constituir grupos focais formados por crianças e professoras que frequentam o mesmo contexto enriqueceu a pesquisa no sentido de compor respostas semelhantes ou diferentes para cada tema a ser investigado pelo estudo. É preciso ter clareza que pela perspectiva teórica adotada nesta pesquisa não se admitiria utilizar os dados de professoras para validar os dados das crianças e vice-versa: ao contrário – é válida a ideia de complementariedade. Olhar para um fenômeno a partir de perspectivas diferentes, promove a ampliação das análises e conclusões sobre ele.

Duas situações interessantes puderam ser constatadas no que se refere ao trabalho com grupos focais: a primeira, quando um grupo identifica os mesmos elementos que outro grupo já havia apresentado e o pesquisador vai percebendo o quanto determinado dado pode ser coeso. E a outra é quando um grupo se surpreende ao descobrir o que o outro grupo falou – seja sobre os próprios participantes, situações ocorridas na escola, locais ou objetos. As professoras achavam muito legal quando a pesquisadora contava a elas pontualmente algo que as crianças haviam falado. Elas inclusive se surpreendiam com alguns relatos – como por exemplo, na situação descrita abaixo envolvendo a piscina. Segue depoimento da sessão com as crianças:

Pesquisadora – A professora também entra na piscina ou não?

Iara, Israel e Inácio – Não!

[Inácio ri]

Isis – Não! Tá louca?

Pesquisadora – Por que?

Inácio – Por causa que não cabia ela na piscina pequena. Só na grande. [...]

Irene – Não. Senão ela fica só com o pé. [...]. Se a pro entrar, ela só fica com os pés.

Considerando infância, idade adulta e velhice como categorias geracionais que podem apresentar interesses próprios e formas específicas de lidar com as coisas (QVORTRUP, 2010) - ao questionar as crianças sobre o uso da piscina pela professora, a reação de Isis revela a típica inocência do discurso presente nesta categoria geracional que é a infância – onde a fala ainda aparece livre de “medos”; de “julgamentos”. Essa liberdade de expressão e espontaneidade praticamente só se visualiza na pesquisa com crianças.

Posteriormente, na sessão com as professoras:

[elas dizendo que há um salva-vidas que acompanha as crianças na atividade com água]

Iraci – A gente fica em volta.

Pesquisadora – Eles disseram que às vezes vocês colocam os pés.

Iracema – Eles falaram que a gente põe os pés?

Pesquisadora – Sim.

[elas riram]

Iraci – Eles estão entregando a gente [risos].

Iracema – Estão entregando a gente [risos].

Em outra situação, a pesquisadora relatou ao grupo de professoras informalmente que as crianças do Infantil II haviam comentado que não iam mais brincar com as motocas por causa da indisciplina de um aluno, o Pedro. O potencial de verbalização e compreensão do fenômeno pelas crianças pareceu surpreender a professora da turma, que riu:

Iraci – [risos] O Pedro... [risos]. Eles falaram do Pedro?

Na sequência, ela foi justificando os fatos para a pesquisadora, explicando que o Pedro é uma criança com diagnóstico de hiperatividade que agride os colegas – causando por vezes, problemas. Mesmo ela o retirando do grupo, conversando, orientando - acaba por não levar a turma para brincar na motoca. Outros episódios semelhantes a esse foram também verificados: quando percebiam que crianças relatavam de fato diversos fatos escolares, inclusive os adversos – as professoras mostravam-se surpresas e justificavam as ocorrências.

Essas situações foram extremamente pontuais, dado que a pesquisadora manteve devida discrição em relação aos dados que ambos os grupos apresentavam.

Entender as relações entre adultos e crianças sob uma perspectiva geracional parece fundamental às pesquisas que pretendem adentrar o universo infantil – sobretudo aquelas que têm a intenção de ouvir as crianças.

A escolha dos materiais estímulos utilizados ao longo das sessões também é de fundamental importância para que se defina por um material assertivo e que seja aliado da pesquisa. No caso desse estudo, todos os materiais pareceram adequados e facilitaram o trabalho do pesquisador na mediação das sessões. Um exemplo disso foi o dado com imagens de professoras utilizado na 4ª sessão. Ao apresentar esse material, às crianças imediatamente já foram reconhecendo e indicando situações de suas próprias professoras para a pesquisadora. Na sessão posterior, a chegada de um “novo aluno” na escola, representado por um boneco, também despertou imediatamente o diálogo: as crianças já foram conversando com o boneco, questionando ou colocando proposições diversas. Houve, nesse caso, uma interação imediata. Porém, nem sempre um determinado material que foi potencialmente útil à pesquisa quando utilizado com um grupo, será em outro grupo: não foi o caso para nenhuma sessão dessa pesquisa – mas é algo que um pesquisador precisa se atentar.

Ao conversar em grupo deve-se considerar que ali vão se apreender experiências e/ou ideias e serão coletadas informações sobre o que pensam ou sentem os sujeitos ou ainda sobre como agem em determinadas situações (GIOVANAZZO, 2001). Em alguns momentos no grupo, o assunto proposto para diálogo pode ser dispersado, ou pode acontecer de um participante falar sobre a fala do outro ou até dois ou mais participantes mudarem de assunto – porque se lembraram de contar algo ou se empolgaram demasiadamente sobre determinado tema. O pesquisador tem que estar atento a isso, acolher as falas de todos e conseguir retomar o assunto para que seu objetivo seja de fato atingido – trazendo os participantes o tempo todo para o foco do estudo e mantendo a motivação do grupo (sobretudo com as crianças). Além disso, ainda precisa organizar essas falas de forma que façam na transcrição o exato sentido do que significaram no momento em que foram colocadas. Crianças em grupo às vezes falam ao mesmo tempo. Elas não esperam o colega falar, falam no impulso de querer responder logo. Isso em algumas ocasiões dificulta o entendimento nas falas e a organização do grupo. É necessário que o pesquisador saiba lidar com isso, fazendo intervenções quando necessário. Também o pesquisador precisa ter o cuidado de não interromper os participantes para que a mediação seja adequada: como se trata de um diálogo em conjunto, o pesquisador por ora pode se sentir parte de determinada discussão – mas é preciso cuidado para que os

participantes possam concluir seus discursos. Por outro lado, em alguns momentos, o pesquisador como moderador do grupo deve segundo Gatti (2005) estimular o diálogo – desafiando os participantes a falar mais se necessário e encorajando-os a discutirem inconsistências.

Outro desafio são interrupções que podem acontecer ao longo das sessões por pessoas não participantes da pesquisa. Em dois momentos com as crianças funcionários interromperam o diálogo, e em um momento com as professoras, alguns alunos também o fizeram – entrando na sala para pegar algum material ou a fazer algum questionamento. Esses episódios ainda que esporádicos são difíceis de serem controlados em pesquisas que são realizadas em ambientes naturais, como essa se propôs a fazer.

Interessante como em grupos os sujeitos de pesquisa vão compondo seus relatos a partir também dos relatos de seus pares. Houve situações ainda que singulares em que, por exemplo, após o discurso de uma professora, a outra revê seu posicionamento.

Outro ponto importante em relação ao trabalho com grupo focal é a disposição dos participantes na sala e a localização da câmera filmadora e do gravador. Para facilitar o diálogo e atuar numa perspectiva colaborativa e respeitosa – todos os participantes foram nessa pesquisa convidados a se sentarem em círculo. Porém o posicionamento da câmera nesse caso precisa ser necessariamente estratégico, pois algum participante poderá ficar de costas: o posicionamento do próprio pesquisador pode tampar a visão para algum aluno. Além disso, crianças pequenas se movimentam muito o que pode também facilitar para que um colega se desloque para frente de outro. A câmera filmadora pareceu essencial para captação de gestos e expressões de todos os participantes. É preciso cuidado com a escolha do ambiente: ruído externo ou interno comprometem as gravações. Nesse estudo foram raros os momentos de barulho significativo que tenha ocultado diálogos ao longo da transcrição – mas chegaram a acontecer alguns episódios como sinal da escola ou crianças passando ao corredor falando alto.

A análise dos dados merece atenção especial, pois para grupos focais, ela deve considerar a horizontalidade das informações obtidas em uma sessão específica e a verticalidade nas sessões sequenciais. Como os resultados nesse caso não foram apresentados por sessão de grupo focal, a categorização dos dados exige um alinhamento destes ao compor fragmentos advindos de mesmos sujeitos, porém em diferentes momentos. Após a análise para cada grupo de participantes, ainda é preciso confrontar as informações dos diferentes grupos, para que se chegue a uma consideração comum.

6.2 – Sobre grupos focais: perspectiva dos participantes

Ao longo de toda a pesquisa foram emergindo nas falas e nos gestos e expressões dos participantes, avaliações sobre recursos metodológicos e estratégias de trabalho utilizadas pela pesquisadora. Este tópico se dedica a isso: às avaliações que foram sendo apresentadas pelos sujeitos em relação às sessões de grupo focal.

A pesquisadora acredita que a técnica foi bem aceita pelos participantes. As crianças mostraram-se constantemente animadas, batiam palmas quando a pesquisadora falava ou mostrava algum material, exploravam os materiais utilizados e participaram com muita empolgação da pesquisa. Logo que a pesquisadora lançava um tema ou apresentava um material, elas já levantavam o braço ou o palitinho, e já iam falando ou se mostravam ansiosas para pegar o objeto – mostrando que queriam participar das atividades propostas e bastante curiosas para saber o que ia acontecer ao longo das sessões. Por vezes reclamavam se a pesquisadora indicava que a atividade estava encerrando ou se mostravam eufóricas, motivadas, empolgadas e curiosas quando a atividade estava sendo iniciada. Especificamente na 4ª sessão, dedicada a diálogos sobre as professoras, para o grupo de alunos da EMEI certo constrangimento, timidez ou cautela foi notado nos posicionamentos das crianças – o que não foi percebido no grupo da EMEF, que pareceu mais à vontade para falar sobre o assunto. E somente na última sessão, a turma da Educação Infantil ainda pareceu um tanto entediada talvez por não dominarem alguns temas propostos.

Quase em todas as sessões, os alunos retomavam o que havia sido conversado nas sessões anteriores – mostrando que não se esqueciam do trabalho que estava sendo feito. Seguem episódios que exemplificam essas considerações.

Ao término da 1ª sessão com o grupo do Ensino Fundamental:

Pesquisadora – Deixa eu ver se temos mais alguma coisa pra conversar e aí a gente já termina pra vocês irem pro lanche.

Flávia – Háaaaaaaaaaaaaaa

Pesquisadora – Mas eu vou voltar outros dias.

Fabiana – Que legal.

Flávia – Queria que você voltasse logo.

Francisco – Amanhã ela vai voltar.

Pesquisadora – Amanhã não.

Fabiana – Não? [...]

Todos – Háaaaaaaaaaaaaaa....

No início da segunda sessão com o grupo da Educação Infantil:

Ítalo – Eu fiquei curioso pra vim de novo.

Pesquisadora – Ficou?

Ítalo – Sim.

Pesquisadora – Que bom... então vocês gostaram? E eu demorei pra voltar ou não?

Inácio – Demorou.

Pesquisadora – Demorei Inácio?

Isis – É. E demorou demais.

E no início da segunda sessão com o grupo do Ensino Fundamental, as crianças eufóricas demonstrando motivação para participação na sessão:

Fabio – Prô, o que tem aí pra gente hoje? [...].

Felipe – Professora, o que é isso aqui? [...].

Fabiana – Professora, a gente vai fazer um monte de atividade nova?

Fabio – Eu quero ser o primeiro a por o crachá!

Interessante que para o grupo do Ensino Fundamental, um aluno, o Fúlvio logo no início da 3ª sessão – questionou a pesquisadora:

Fúlvio – Quando vai ser o nosso último encontro? [...]. Hoje é o quarto?

Flávia – Passou rápido. [...]

Fúlvio – Ooooo Carol! Os alunos da outra turma... você “pega” que alunos depois da gente que você “pega”?

Pesquisadora – Eu “pego” os alunos da EMEI.

Fúlvio – Qual encontro é o deles? Primeiro ou quarto?

Pesquisadora – Eles já estão indo para o quarto encontro. O de vocês hoje, é o terceiro. Terceiro encontro. Não é?

[todos gesticulam que sim com a cabeça e Fúlvio sorri com feição feliz]

Fúlvio logo no começo da sessão estava se mostrando apreensivo para saber quantos encontros ainda restavam do grupo com a pesquisadora. Além disso, se mostrou curioso para saber sobre o andamento da pesquisa com o grupo da EMEI e feliz ao saber que ainda haveria mais dois encontros. Isso mostra que a dinâmica da pesquisa ficou clara às crianças – assim como mostra também a satisfação delas em fazer parte do estudo.

As professoras também indicaram o prazer e a satisfação dos alunos participantes do estudo. Na 3ª sessão com as professoras, Iracema relatou que as crianças voltaram para a sala empolgadas – contando sobre o que havia acontecido no encontro e uma criança do restante

da sala que não foi participante do estudo, se manifestou dizendo para ela: “Ah! Mas eu não fiz isso do pozinho mágico”. Na sessão seguinte, a mesma professora também comenta:

Iracema – Nossa! Eles estavam todos eufóricos pra vir hoje.

E na 4ª sessão, ela ainda reforça para as colegas de grupo:

Iracema - Eles adoram vir com ela! [com a pesquisadora]

Já no último encontro, Iraci reitera em diálogo com a pesquisadora:

Iraci – [...] E eles se apegam, né? Os meus gostam de vir aqui com você. [...]. Eles gostam. É diferente né? Sai da sala de aula... vem fazer outras coisas....

Outro evento que reflete análise semelhante foi o fato de que na 4ª sessão, ao cantar a canção de “Bom dia” as crianças contaram à pesquisadora que haviam cantado essa canção aprendida com ela também em sala de aula – ao iniciarem uma atividade de montagem de quebra-cabeça – mostrando o quanto essa aquisição teve significado para eles – ao levarem de uma dada situação à outra.

A presença das câmeras no local da pesquisa não inibiu as crianças. Na primeira sessão elas foram informadas sobre a utilização dos materiais, foram fotografadas, fizeram poses e caretas em frente às câmeras, mas depois logo se adaptaram à presença desses instrumentos na sala.

A utilização de materiais de estímulos lúdicos para as crianças pareceu essencial, sobretudo no envolvimento delas para as atividades incluindo os momentos de diálogo. Na primeira sessão, especialmente as crianças da EMEI se mostraram encantadas com os tapetes e palitos com figuras de animais. Em muitas situações, a qualquer intervalo entre as falas ou preenchimentos de termos, as crianças se manifestavam eufóricas sempre olhando, mexendo ou brincando com os materiais oferecidos. Foram visualizadas várias cenas dos alunos interagindo com seus próprios tapetes ou palitos, ou interagindo com os colegas ou até com o seu material e o do colega também.

Israel – Tapetinho?

[Irene mostra o seu]

Inácio – O seu é elefante? [...]

*Isis – Ó gente ó! [sonoriza como um leão, mostrando seu tapete para os colegas]
 Inácio... o seu é igual. [...]
 Irineu – Você Israel e ele, tem o mesmo animal. Você tem vaca e ele também tem vaca. Você também. Olha!! [aponta para Israel]*

Mesmo quando já havia passado a euforia inicial, a apresentação, a dinâmica de integração e a exploração das câmeras e já estávamos no momento de diálogo, de repente uma criança olha para o material e diz:

Isis – A gente vai levar pra casa? [referindo-se ao palitinho de mão]

O mesmo episódio aconteceu novamente com outra criança já próximo ao final da sessão. As referências aos materiais se mantiveram ao longo das sessões – o que se pode considerar de fato terem sido relevantes e essenciais ao trabalho com crianças pequenas. Ainda quando a pesquisadora entregou os termos de assentimento para as crianças e explicou que poderiam escrever o nome ou fazer um desenho, uma criança logo se manifesta:

Israel – Eu vou desenhar uma vaca. [remetendo-se ao animal correspondente ao tapetinho que estava sentado]

Se acontecia alguma situação com os materiais das crianças: o tapete rasgava ou a figura do animal descolava do palitinho por exemplo em quaisquer sessões, as crianças logo apresentavam uma feição de decepção ou tristeza até que a pesquisadora dissesse que ia substituí-lo.

Na 2ª sessão, as crianças vibraram com a apresentação dos bonecos que representariam as famílias, empolgaram-se e logo queriam montar sua família para mostrar para o restante do grupo como era. Assim também foi na sessão seguinte com a utilização de fotos dos espaços da escola: as crianças queriam logo pegar a foto, falar sobre o espaço, mostrar o que conhecia sobre o espaço apresentado. Com as professoras, as fotos pareceram ser também um recurso interessante: ao ver as imagens sobre a mesa, já foram pegando, questionaram, foram falando o que pertencia à Infantil ou Fundamental – se mostrando curiosas e motivadas pelo material estímulo oferecido. E na 5ª sessão, ao apresentar o boneco para as crianças, elas ficaram curiosas e de imediato foram lançando questionamentos à pesquisadora e ao próprio boneco – mostrando envolvimento completo na atividade.

Como já foi relatado, ao final de cada encontro as crianças avaliavam de forma lúdica (por meio de carinhas tristes e felizes) se haviam gostado do encontro ou não. Em geral

todas as sessões foram bem aceitas pelas crianças – que quase sempre escolhiam a colherinha que representava feição de felicidade, alegria. Logo que a professora apresentava o material ao final das sessões, as crianças vinham correndo escolher uma colherinha, gerando às vezes até certo tumulto – pois todos queriam ser os primeiros a pegar o material.

Fabiana – Gostei muito.

Francisco – Eu também gostei.

Especificamente na 1ª sessão, Inácio, aluno da EMEI escolheu a colherinha com feição triste e quando questionado sobre porque não havia gostado do encontro, disse que foi porque demorou demais para acabar e que estava com fome. Posteriormente, na sessão com as professoras, Iracema, a professora dele relatou que ele é uma criança extremamente agitada que apresenta dificuldade para ter paciência e se concentrar após certo tempo de qualquer atividade. Mas outra professora logo disse:

Iraci – Mas ele estava lá no refeitório contando para todo mundo com um sorriso “daqui ali”. [...] Ele chegou lá no refeitório já contando para os outros...

Iracema – Eu acho que ele não gostou talvez porque ele queria estar no parque...

A fala de Iraci revela então que ele gostou já que estava contando para os amigos como havia sido a sessão – sorrindo, contente. De qualquer forma, antes do início da pesquisa a pesquisadora indicou para a gestão escolar da EMEI sua preocupação em relação às sessões serem realizadas no momento de parque das crianças para que uma atividade não “concorresse” diretamente com outra. Porém a gestão disse que não haveria problema algum em relação a isso e que ela acreditava não ter impacto para o grupo de crianças participantes já que elas também estariam em uma atividade diferente. Porém, algumas sessões coincidiram propositalmente ou não com o momento de parque das crianças e logo na 1ª sessão assim que a pesquisadora indicou que seria realizada uma atividade, o depoimento de três crianças lhe chamou atenção:

Isis – Depois a gente num vai embora daqui?

Pesquisadora – Vai sim. A gente vai pro almoço. A gente só vai fazer uma atividade tá?

Isis – Há. Tá bom.

Israel – Outra atividade? [demonstrando cansaço e desânimo]

Irineu – A gente vai no parque?

Essas situações podem revelar três cenários: que as crianças estavam querendo saber o que ia acontecer ali (talvez curiosas ou apreensivas), que as crianças poderiam estar se sentindo cansadas pela oferta de atividades na EMEI e que o parque é, sobretudo, nesta fase da vida um local de extrema importância para elas. No caso, fica evidente a valorização por este espaço a partir do depoimento de Irineu – que não quer “perder” o momento de parque – mesmo que aquela situação atual com a pesquisadora lhe pareça interessante. Na segunda sessão a professora das crianças da EMEI, Iracema, revelou que as crianças ficavam um pouco apreensivas, pois às vezes chegavam ao parque e o tempo para brincar ficava reduzido. O episódio revela a visão adultocêntrica da gestora da EMEI ao indicar que as crianças não seriam impactadas pelo fato de não irem para o parque em função da atividade com a pesquisadora.

O protagonismo centrado no adulto faz dele soberano nas decisões e no planejamento escolar, sendo ele o responsável pela estruturação e determinação dos tempos e espaços ocupados e vivenciados pelas crianças na escola. Essas características delegam-lhe a autoridade, gestão e controle das relações e dos meios de condução do processo escolar. Esse adultocentrismo cultural e histórico é visto como um fato normal, não problematizado nas escolas. As crianças, de maneira geral, são levadas a permanecer numa condição predominantemente passiva e receptiva às imposições dos adultos. Assim, são aculturados os tempos, espaços e as experiências das crianças (MARCHI, OLIVEIRA e SANTOS, 2015, p. 49).

No final da segunda sessão com as crianças da EMEF no momento de escolher as feições triste ou feliz, três alunos escolheram a carinha triste. Quando questionados sobre a escolha, prontamente responderam:

Fabio – Porque falou da minha avó hoje e a minha avó morreu. [...].

Francisco – Porque meu pai morreu. Eu queria ver ele. [...].

Fúlvio – Porque minha avó morreu.

Fica claro que escolher a feição que representa tristeza não significou que as crianças não gostaram do encontro, mas se sentiram tristes em ao conversar sobre as famílias invocarem recordações daqueles familiares que já faleceram.

Na 4ª sessão com a EMEI dois alunos escolheram a carinha triste indicando que gostariam de ter recebido o palitinho de mão naquela sessão também – mas a pesquisadora não achou necessária a distribuição desse material, pois os alunos já haviam dominado a dinâmica de trabalho: as crianças se referiram a uma questão pontual e não necessariamente

ao que foi explorado no encontro. Na mesma sessão para o grupo da EMEF, Felipe logo se aproximou do material e pegou duas colherinhas de feijão feliz:

Felipe – É que eu tô mega feliz!

Fabio – Eu também vou pegar duas. Eu to super, mega feliz!

Posteriormente, outras crianças também quiseram pegar mais de uma colher com feijão feliz, indicando que haviam gostado muito do encontro.

No último encontro, as crianças de ambos os grupos se manifestaram indicando que gostariam de mais sessões com a pesquisadora. No grupo do Ensino Fundamental:

Pesquisadora – Hoje é o nosso último encontro.

Todos – Háaaaaaaaaaaaa

Fúlvio – Não! Quero ter mais seis!

Fabio – Pro, podia ser dez!

Francisco – Pro, não podia ter mais um? [...]. Há... não podia no Natal, a gente fazia um seguinte encontro?

Todas as crianças a cada sessão eram questionadas se gostariam de voltar no próximo encontro e a resposta era sempre positiva: demonstraram logo nas primeiras sessões entender a proposta da pesquisa e apresentavam motivação em retornar à sessão seguinte.

Para o grupo de professoras, as sessões se consolidaram conforme o previsto, porém alguma delas ou até duas ou três de forma variada sempre indicavam que tinham que chegar um pouco mais tarde ou sair um pouco mais cedo em função de adversidades ocorridas na escola: falta de funcionários, tarefas a realizar, reuniões, almoço e outros – mesmo o horário tendo sido acordado anteriormente. Na última sessão, no momento em que a pesquisadora anunciou que seria o último encontro, Iracema disparou:

Iracema – Ohhhhh..... Passou rápido hein? Parecia que estava tão longe né Iraci?

Iraci- Verdade.

Pesquisadora – Então... acabou já!

Iracema – Háaa... acabou!

Ao avaliarem a participação na pesquisa, as professoras disseram ter sido muito bom terem um momento para dialogarem entre si, se conhecerem e conhecerem melhor os contextos de trabalho das colegas e deram autonomia para que a pesquisadora definisse os melhores codinomes para cada uma.

6.3 – Sobre a pesquisa com crianças

É relativamente recente a participação das crianças em pesquisas como esta – que se propõem a ouvi-las as considerando competentes para revelarem fenômenos que as envolvem. Por muito tempo a criança foi objeto de estudo dos pesquisadores; porém reveladas pelas falas de adultos e ouvir o que as crianças têm a dizer pelas suas próprias vozes ainda é um desafio para o campo que vem se constituindo a fazer pesquisas nesse formato. Portanto, foi essencial refletir no que este estudo de doutorado poderia contribuir nesse sentido por ouvir crianças pequenas ao pontuar alguns aspectos que emergiram dessa pesquisa e foram em alguns casos reafirmados pelo que a pesquisadora já havia verificado em seu estudo de mestrado (RANIRO, 2009) e poderão talvez serem úteis a outros estudos de natureza semelhante. Assim, essa reflexão passa então a compor a última seção deste trabalho.

As crianças pareceram extremamente interessadas e motivadas a participar de cada estágio da pesquisa: elas exprimem uma espontaneidade livre de julgamentos que nem sempre é vista quando os participantes são somente os adultos.

Um segundo ponto, porém, relacionado ao anterior se refere à literalidade que as crianças expressam por suas falas. Ao detalharem para pesquisadora na terceira sessão a atividade de plantio realizada na escola, o grupo da EMEI foi se manifestando:

Pesquisadora – Quem plantou essas flores? [mostrando uma foto ao grupo]

Todos – Nós.

Iara - A gente. Nossa sala.

Ivan – Nós.

Pesquisadora – Vocês plantaram?

Todos – Sim.

Pesquisadora – Quem levou vocês para plantar?

Todos – A professora.

Inácio – A diretora.

Iasmin – A professora! [com ênfase]

Inácio – A diretora trouxe a terra, né?

Iasmin – Eu sei. Mas foi a professora que levou. [demonstrando certa irritabilidade]

O diálogo acima revela que crianças respondem o mais literalmente possível o que lhes foi questionado. Quando a pesquisadora perguntou “quem levou” – as crianças entendem que ela quer saber sobre aquela pessoa que de fato, os retirou da sala e os acompanhou até a atividade – buscando responder ao ato de levar e não necessariamente de condução ou

acompanhamento da atividade, conforme a pesquisadora pretendia investigar. Essa literalidade das crianças precisa ser considerada pelos pesquisadores quando dialogado com crianças pequenas ou analisadas suas falas para que realmente se obtenha diálogos fiéis ao que propõe. Quando Iasmin já demonstrando certa irritação responde ao amigo, “mas foi a professora que levou” – ela quer tornar claro à pesquisadora aquela que foi responsável pelo ato de leva-los ao plantio, enquanto o colega já quis indicar a participação e o envolvimento posterior da diretora. Em outros momentos da pesquisa essa literalidade foi percebida. Seguem alguns exemplos:

[ao conversarem sobre uma exposição dos trabalhos que estava acontecendo na biblioteca do complexo a partir de uma foto mostrada pela professora]

Pesquisadora – Qual família veio ver a exposição?

[Iara e outras crianças do grupo da EMEI levantam a mão]

Pesquisadora – Qual de vocês trouxe a família para ver?

Iara – Eu não trouxe. Eles que vieram ver.

Ao registrar os espaços da escola, a pesquisadora fotografou uma sala de aula qualquer a fim de representar o “espaço” sala de aula. Quando a pesquisadora mostrou para as crianças da EMEI na 3ª sessão uma foto de uma sala de aula qualquer esperando que eles falassem sobre o “espaço da sala de aula” – logo se manifestaram reconhecendo que a foto demonstrada não era da sala de aula atual deles e que era uma foto da sala de aula anterior. Nesse caso poucos falaram sobre a sala de aula atual:

[ao verem a foto]

Ivan – É a sala de aula!

Iara – É a sala de aula das criancinhas.

Isis – [achando graça]. É a outra sala.

Inácio – É as suas.

Ítalo – É não. Era a nossa sala. [...]

Pesquisadora – E o que faz na sala de aula? [...]

Iasmin – A professora põe brinquedo para a gente brincar na mesa.

Pesquisadora – Na sala de aula hoje ou quando você estava nessa sala? [aponta a foto]

Iara – Ontem [rementendo-se ao passado]

Iasmin – Quando a gente tava nessa daí [e aponta a foto]

Quando inicialmente Ivan pronuncia: “É a sala de aula!”, a pesquisadora acreditou que seu objetivo seria cumprido: investigar o que as crianças poderiam falar sobre esse espaço. Porém, as crianças de cinco anos logo foram identificando o espaço como uma sala de aula do passado – anterior ao cenário atual e começaram a trazer elementos da época em que

estudaram lá naquele espaço. Quando Iasmin atua com o verbo no presente “põe brinquedo para a gente brincar” – a pesquisadora fica confusa se ela estaria falando da sala atual ou da anterior e a questiona. Iara responde: “Ontem” e a pesquisadora precisou estar sensível e entender que ontem não é exatamente ontem – mas que representa para a aluna um passado remoto. Portanto, por todas essas razões identificadas em um trecho curto de um diálogo de uma das sessões (no caso a terceira) – entendeu-se que esse excerto ficou comprometido para a análise da pesquisa em função do seu objetivo no momento – que era investigar sobre a sala de aula vigente para as crianças e não foi, portanto, utilizado para o fim que se esperava – mostrando que falar com crianças às vezes pode ser mais desafiador do que se possa imaginar.

Essas situações não foram próprias apenas ao grupo da EMEI. Outro exemplo claro, porém, agora para o grupo da EMEF foi quando na terceira sessão as crianças começaram a falar sobre sua rotina na escola. A pesquisadora então esperou que elas falassem o que faziam diariamente na escola e elas foram relatando como se configura a rotina em uma quarta-feira na escola: exatamente o dia em que acontecia a sessão. Posteriormente, quando a pesquisadora entrevistou explicando que gostaria de saber sobre todos os dias – aí sim, elas começaram a relatar sobre os outros dias da semana. Conversar com crianças exige que as orientações sejam bem claras – garantindo que elas entendam o que lhes é esperado de fato. Uma capacidade de compreensão generalizada dos fatos é muito mais visível quando o diálogo é com adultos.

Um terceiro aspecto refere-se ao fato de as crianças expressarem sentimentos, ideias, desejos, expectativas e outros inclusive para além do que espera o pesquisador e valorizam o fato de serem “levadas a sério” pelos adultos enquanto se expressam, desejando que suas falas sejam respeitadas. Assim foi preciso muito cuidado da pesquisadora para se colocar como uma ouvinte realmente interessada no que elas tinham a dizer sem infantilizá-las. Por mais engraçado que possa parecer um gesto ou uma fala, e considerando que de fato há modos particulares de se conduzir a fala por adultos e crianças, a postura do pesquisador imprime a forma pela qual ele está recebendo determinada informação. Alderson (2005, p. 423) reafirma:

[...] um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisas com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as idéias sobre sua incompetência. Isso pode incluir “falar com condescendência”, usar palavras e conceitos simples demais, restringi-las a dar apenas respostas superficiais, e envolver apenas crianças inexperientes e não as que têm experiências relevantes intensas e poderiam dar respostas muito mais informadas.

A abordagem junto às crianças é um diferencial importante quando se considera coletar dados com esse público, além de que já como um quarto ponto, a linguagem deve ser acessível e constituída a partir da perspectiva do entendimento infantil. As crianças às vezes surpreendem os pesquisadores pelos seus altos níveis de compreensão e verbalização: é preciso considerar a complexidade que imprimem suas falas e refletir sobre elas.

Além disso, e já como um quinto ponto, as crianças implicam demasiadamente o próprio corpo para expressarem o que desejam informar e a forma pela qual fazem esse uso em determinados momentos revela informações que podem facilitar a análise de determinado dado como aconteceu em diversos momentos desse estudo. Por isso a importância de auferir os dados também por vídeo – além de áudio. Pelo vídeo, é possível absorver os gestos e expressões das crianças – que muitas vezes comunicam informações por si só ou complementam o que foi verbalizado pelos infantes.

Os pesquisadores precisam considerar que alguns aspectos são próprios das culturas infantis como ludicidade, fantasia e realidade, interatividade e reiteração. Assim, um sexto aspecto importante ao dialogar com crianças é considerar que elas aprendem em partilha com outras crianças, por brincadeiras, possuem modos próprios de conceber o mundo e atribuir significados as coisas, sendo capazes de realizar uma transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos e apresentam uma forma de conceber o tempo que sempre é capaz de ser reiniciado e repetido (SARMENTO, 2004).

Dado as considerações acima expostas, um sétimo aspecto relevante na pesquisa com crianças revela reforçar novamente a importância do planejamento do pesquisador ao compor um bom roteiro de trabalho com temas adequados e lançar uso de materiais apropriados ao universo infantil.

As crianças são geralmente bons interlocutores de conversa, se o entrevistador souber propor temas interessantes aos olhos destas. Quando os assuntos não interessam, são considerados aborrecidos, tratados com insistência e durante demasiado tempo consecutivo, a criança começa a ficar impaciente, irrequieta, e procura terminar a conversa o mais rapidamente possível (SARAMAGO, 2001, p. 15).

No caso deste estudo, na última seção de grupo focal com as crianças da Educação Infantil notou-se o tédio delas e o pouco engajamento no diálogo talvez devido à falta de domínio sobre o que propunha a pesquisadora, por exemplo, ao esperar que crianças de quatro anos falassem sobre o processo de transição para o Ensino Fundamental: para esse

tema, a turma de cinco anos pareceu mais apropriada por estar mais próxima temporalmente desse fenômeno: as crianças pequenas se relacionam com o tempo de forma diferente dos adultos e a pesquisadora precisaria ter considerado isso com mais acuidade para algumas situações. Raros foram os momentos para essa pesquisa, mas as crianças podem ao longo da coleta demonstrarem cansaço: o pesquisador precisa estar atento a isso e valer-se de recursos para movimentar e tornar interessante a situação de pesquisa (SARAMAGO, 2001).

Como oitavo aspecto, as crianças gostam de falar e de contar coisas sobre suas vidas desde que tenha alguém disposto a ouvi-las. Como falam bastante e são dispostas a contar fatos, elas por vezes abordam elementos que não necessariamente interessam ao objetivo da investigação, mas se o pesquisador souber aproveitá-los podem se tornar até facilitadores da discussão pertinente à situação no momento da coleta.

Um nono aspecto interessante é que as crianças criam facilmente vínculos com o pesquisador: na primeira seção de grupo focal embora tudo fosse novidade, elas já estabeleceram de imediato uma proximidade com a pesquisadora. O grupo da EMEF por ocasião dessa pesquisa - quando anunciado o último encontro - ficou questionando sobre a vida pessoal da pesquisadora (onde nasceu, onde morava, onde estudava) e chegaram a solicitar trocas de redes sociais e telefones com a finalidade de manutenção do vínculo – mas como o diálogo foi fluído para o que de fato estava previsto, por questões éticas e na intenção de manter um certo distanciamento necessário a investigações científicas – essa troca não ocorreu.

As crianças em geral, são dinâmicas, gostam de novidades: receberam muito bem a pesquisadora em todos os encontros, se mostraram motivadas, participativas e interessadas em geral por todos os temas, foram acolhedoras e receptivas e respeitaram tudo o que foi proposto indicando satisfação e interesse em contribuir com o estudo. Situações as quais a pesquisadora por algum motivo ficou incerta sobre o dado apresentado pelas crianças por questões de entendimento ou insegurança apresentadas pelo grupo – foram descartadas do processo de análise nesse estudo. Muitos outros aspectos importantes na pesquisa com crianças podem ser identificados nas pesquisas que as adotam como participantes. Na intenção de revelar sobre sua própria experiência com esse tipo de pesquisa, a pesquisadora está distante de sanar todo o universo possível de elementos que merecem devida atenção do pesquisador nesses casos.

Esta seção abordou o trabalho com grupos focais e alguns aspectos do fazer pesquisa com crianças. Atuar com grupos focais pareceu eficaz e pertinente: a técnica permite captar experiências de um grupo a partir do ponto de vista dos que nele estão inseridos e pode servir

como forma de aproximação, integração e envolvimento dos participantes. Crianças e professoras pareceram gostar dos encontros, os avaliaram como positivos e se adaptaram bem ao proposto - demonstrando compreensão da dinâmica proposta para o trabalho. Raras foram as adversidades que puderam comprometer o andamento da pesquisa a partir do uso dessa técnica. O planejamento das sessões é fundamental e o pesquisador precisa ter bem claro seu público alvo e os objetivos que pretende atingir, ser flexível e criar um ambiente respeitoso e acolhedor.

Ao se pensar em fazer pesquisa com crianças é preciso considerar as disparidades entre elas e os adultos e as particularidades dessa categoria geracional tais como a literalidade nas falas e no entendimento ou a verbalização pelo corpo por meio de gestos e expressões, a forma própria de conceberem suas próprias realidades e outros. As crianças nesse estudo foram extremamente receptivas, acolhedoras e se mostraram motivadas ao longo de todas as sessões – lamentando o término da pesquisa.

Em momento algum, embora tivessem liberdade para fazê-lo, nenhum participante sejam crianças ou professoras, se recusou a participar do proposto ou se negou a falar sobre algum tema sugerido.

“Sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim, um recomeço”.

Saint-Exupéry



Considerações

Para não finalizar: uma composição entre a pesquisa, seus resultados e possíveis encaminhamentos

CONSIDERAÇÕES

Para não finalizar: uma composição entre a pesquisa, seus resultados e possíveis encaminhamentos

A infância foi e permanece se constituindo historicamente por estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas que envolvem as crianças e nas interações delas com demais pessoas. Está continuamente em processo de mudança: pela entrada e saída de crianças e pelos efeitos de fatores e dimensões que a compõe.

Em consequência de uma demanda da própria sociedade, a partir de suas transformações sociais – as crianças foram institucionalizadas em escolas e essa institucionalização vem acontecendo por obrigatoriedade no Brasil, cada vez mais cedo.

Por ser ainda um grupo considerado minoritário, embora crescente ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que se propuseram a ouvir as crianças considerando-as competentes para falarem sobre seus contextos familiar e escolar. A participação das crianças nas pesquisas está intrinsicamente ligada pelas relações que elas estabelecem com os outros, sejam eles amigos, professoras, familiares e pelas estruturas socioeconômicas e culturais que as envolvem e isso reforça a importância em se considerar os contextos aos quais elas estão inseridas para entender “de qual lugar” elas falam.

Acreditando que as crianças são capazes de contribuir para melhor compreensão dos fenômenos que a cercam e buscando reconhecer e legitimar esses saberes, a intenção desse estudo foi pesquisar não as crianças, mas com as crianças sobre as experiências que elas compartilham com as outras pessoas de seus ambientes, ao vivenciarem suas infâncias na escola - colocando-as assim como parceiras do adulto-pesquisador. Foi preciso considerar que a participação das crianças é afetada por fatores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre elas e os adultos e, portanto, foi extremamente relevante considerar para esta pesquisa como entendem as questões escolares, também as professoras das crianças – a fim de ampliar o entendimento do fenômeno pesquisado buscando a complementariedade dos dados.

Este trabalho teve como objetivo geral identificar, compreender e analisar, a partir de concepções de crianças e suas professoras, como a escolarização nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental vem se constituindo e as

influenciando em um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo/SP, considerando o cenário nacional que vem modificando a educação escolar do país.

As crianças, atualmente, estão vivendo suas infâncias cada vez mais inseridas nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental e as escolas consideram e absorvem medidas legais a partir de alterações de políticas públicas que refletem diretamente na vida daqueles que são com elas envolvidos. Este estudo manteve um olhar atento ao microsistema escola, buscando compreender as inter-relações presentes em nível de mesossistema para contexto escolar e contexto familiar e Educação Infantil e Ensino Fundamental – considerando o exossistema uma vez que leva em conta as influências de contextos mais distantes para os resultados encontrados e o macrosistema em função das recentes leis que estão alterando em curto espaço de tempo a educação no Brasil. Se ponderarmos a questão temporal, considerando principalmente o macrotempo, é fato que ingressar mais cedo na escola – atualmente aos quatro anos de idade – se relacionará a eventos maiores que configurarão a história de desenvolvimento pessoal dessas que hoje são ainda crianças.

Acreditando que não há fonte melhor de conhecimento sobre percepções e experiências no contexto escolar que crianças e professoras, foram realizadas cinco sessões de grupo focal com três grupos distintos: um grupo de crianças dos dois últimos anos da Educação Infantil, um grupo de crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e um grupo formado pelas professoras das crianças. A participação de professoras e crianças se fez essencial, sobretudo para as crianças pois incluí-las nas pesquisas como participantes que contribuem com o fenômeno a ser pesquisado da forma como essa pesquisa fez, permite elucidar um grupo que foi por anos foi marginalizado de investigações científicas e considerado sem competências para tal.

As sessões de grupo focal foram bem aproveitadas e avaliadas pelos participantes. Essa técnica é ainda pouco utilizada em pesquisas na área da Educação e, portanto, fez-se importante olhar para seus efeitos neste estudo.

Para além da coleta de dados por grupo focal, ao longo de todo o estudo – desde a concepção do projeto até às considerações preliminares, a pesquisadora manteve um olhar ecológico atento entendendo a escola como um espaço de múltiplas interações em constante construção que influenciam os processos de desenvolvimento humano de todos os envolvidos direta ou indiretamente com esse contexto de convivência e aprendizagem, inclusive o dela mesmo.

Este trabalho entende ter sido pertinente trazer duas perspectivas teóricas que, embora sejam de campos diferentes - psicologia e sociologia - se aproximam pela importância

em se considerar os contextos aos quais as pessoas estão inseridas a fim de se consolidarem conhecimentos sobre a infância. Para a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, experimentos criados em um ambiente natural é que são reais em suas consequências: é preciso considerar a pessoa, o tempo, os processos do desenvolvimento e os contextos em que os sujeitos estão envolvidos, as condições e histórias de vida destes, os processos ativos que ocorrem nestes ambientes e na sociedade como um todo (KOLLER, 2004). A Sociologia da Infância prevê a investigação das crianças com base na infância como uma categoria geracional própria em que diversidade e alteridade precisam ser consideradas (SARMENTO, 2005). Ambas perspectivas defendem participação ativa das crianças nas situações que vivenciam e censuram modelos tradicionais e lineares de pesquisa, considerando que a infância interage e sofre efeitos e consequências de sistemas maiores: a cultura é elemento fundamental para que se entendam as relações entre pares nos contextos de convivência dos sujeitos pesquisados.

Além disso, estudos dessa natureza, que se preocupam com as crianças e se propõem a realizar pesquisas na escola e sobre a escola, tornam-se instrumentos reflexivos não só para os pesquisadores, mas também para todos os profissionais que atuam nesse contexto – acreditando assim como Bronfenbrenner (2011) que uma boa teoria precisa estar implicada e ser implicada em políticas e práticas que qualifiquem a vida das pessoas nos ambientes em que convivem.

Considera-se que o questionamento do estudo *Como professoras e crianças percebem e vivenciam a escolarização nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental e são influenciadas por esse processo que vem acontecendo cada vez mais precocemente em função das ações da política educacional brasileira?* foi respondido. As análises foram divididas em três seções dessa tese e indicaram que as crianças pertencem a camadas populares, com predomínio de famílias estendidas e pais separados. As formas como os sujeitos definem seus papéis de criança, aluno, adulto ou professor foi importante para pensarmos como concebem “seus lugares” e sua participação e envolvimento consigo mesmo e com os outros nos contextos em que estão inseridos: as concepções das crianças revelaram que elas assumem os papéis de alunos e crianças, ainda que definam particularidades relacionadas à ocupação ou local de inserção. Elas consideram que se diferenciam dos adultos em algumas funções - ambos produtivos em seus contextos. As professoras concebem o professor como um aprendiz em constante interação com seus alunos.

As crianças pareceram bem relacionadas entre si, gostam das professoras e estas buscam constituir vínculos com os alunos – estreitando as relações à medida que isso é possível dentro da rotina escolar. Ainda pareceram gostar e estarem adaptadas à escola, atribuindo valor a ela e ao processo de escolarização e não apresentaram grandes perturbações ao que vem sendo oferecido. As professoras apresentaram experiências diversas, disseram gostar do que fazem apontando considerações relacionadas à profissão. Não se opuseram as alterações legais mas indicaram adequações ao sistema escolar.

O contexto escolar apresentou características próprias que definem os trabalhos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental: a primeira revelou uma proposta de trabalho mais flexível do que a segunda, que trabalha com práticas mais diretivas e voltadas à alfabetização. Pareceu haver mais descontinuidades do que continuidades entre uma etapa de ensino e outra – porém há pistas de que a hipótese inicial dessa pesquisa - de que estando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental alocados em um mesmo espaço, isso pudesse favorecer uma perspectiva mais integrada de escolarização aos educandos nessa fase de suas vidas, pareceu de alguma forma se confirmar: a frequência a um mesmo prédio de mesma esfera municipal, a permanência de práticas que se assemelham à Educação Infantil e Ensino Fundamental e a convivência com diferentes profissionais da escola e do complexo para além das professoras de referência – podem favorecer para minimizar rupturas mais bruscas, atenuando essa transição ecológica e atuando como favorecedores e promotores de uma inserção mais tranquila ao primeiro ano: esses fatores pareceram tornar esse evento como algo um tanto quanto mais comumente às crianças - ainda que talvez tenha o CEU mais potencialidades para isso do que as que foram neste estudo apresentadas.

As crianças pareceram não participar das decisões da escola que dizem respeito a elas: predomina-se o olhar do adulto para definição das práticas e rotina escolar. A comunicação com as famílias delas se dá principalmente via agenda e presencialmente em situações pontuais. O envolvimento da família com a escola pareceu não ser conforme o esperado pelas professoras: elas ainda revelaram que as famílias respondem melhor ao Ensino Fundamental em função das exigências que esta etapa de ensino apresenta em relação à anterior e acreditam que a relação família-escola poderia ser mais qualificada.

Considera-se que as percepções e vivências que emergiram ao longo da coleta de dados e que compuseram os resultados desse estudo refletem as condições dos contextos as quais os participantes estão inseridos. É em uma situação específica desse contexto escolar pesquisado que sofre consequências de sistemas maiores – inclusive de políticas públicas – que são influenciadas crianças e professoras a agirem e pensarem da forma como relataram ao

longo do estudo. Os resultados obtidos contribuirão para a Educação Escolar pois irão compor conhecimento a outras pesquisas de natureza semelhante podendo superar conclusões prévias a elas ou serem superados por estudos futuros consolidando a teoria que vai sendo produzida na área.

A infraestrutura do CEU se diferencia por oferecer em um mesmo ambiente equipamentos de educação, lazer, cultura e esporte com acesso a toda comunidade, tendo as crianças mais possibilidade de vivenciarem ali práticas que em outras situações não teriam. O CEU se difere em contexto em relação a outros estudos semelhantes a esse ou que se propuseram a investigar a mesma temática: estar em um ambiente diferenciado – ainda que estruturalmente – pode favorecer o desenvolvimento das crianças e o envolvimento da comunidade. Porém qualquer infraestrutura pode ser insuficiente se as práticas não forem constantemente revisitadas e apropriadas para o atendimento das crianças.

Considerando Corsaro (2011) que indica que a pobreza é um fator que contribui para os problemas sociais da infância e que muitas vezes a rouba, comprometendo a vida das crianças, ter uma oferta de cultura, lazer e educação em um mesmo espaço, em que um de seus acessos é a uma comunidade desfavorecida economicamente e possibilitar a frequência de qualquer pessoa a esses espaços que são públicos - é um diferencial ao se pensar uma educação integral e integrada, principalmente a essa população – a qual também a legislação se propõem a atender ao ampliar o número de vagas na Educação Infantil tornando o ensino obrigatório a partir dos quatros anos de idade desde 2013.

Grande parte dos estudos que se dedicam a temática semelhante à deste e que realizam pesquisas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental consideram escolas diferentes, de prédios diferentes e por vezes de esferas diferentes (ora municipal, ora estadual, ora particular). Não foi encontrado ainda trabalho que se propusesse a estudar a escolarização nas diferentes etapas de ensino como esse propôs ao considerar os dois últimos anos da Educação Infantil e os dois primeiros anos do Ensino Fundamental – verificando a situação das crianças que estão institucionalizadas em um mesmo contexto.

Embora as políticas públicas educacionais pretendam garantir o acesso à escolarização para que todas as crianças tenham o direito à educação – e não somente os de classes mais abastadas – por desconhecimento das realidades locais, acabam provocando alterações no interior da escola e nas crianças e seus familiares: é preciso respeitar as especificidades dos espaços e se atentar às condições de trabalho dos docentes e equipes escolares. Alterar as leis educacionais não significará mudança assertiva se a formação docente não for adequada e as práticas escolares não forem revistas.

As crianças desse estudo não apresentaram conflitos significativos em nenhuma das esferas de ensino e mostraram capacidade adaptativa tanto ao que oferece a Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental. Pareceram interessadas ao que a escola vem oferecendo tanto no que se refere às brincadeiras e vivências com diferentes linguagens quanto ao que se refere a um trabalho voltado à leitura, escrita, matemática e outras áreas: é preciso atenção para que não se assumam posturas radicais a ponto de deixarmos crianças maiores sem brincar, sem se descobrir, sem vivenciar diversas linguagens, sem criar. E que também não se trate de transformar a Educação Infantil nem em uma fase em que “só se brinca”; ou “só se prepara para a etapa seguinte”. Brincar, realizar atividades em folha, manusear giz e lápis, se sujar, usar o computador e tantas outras possibilidades são fundamentais às crianças, sejam menores ou maiores. A questão vai além de as crianças estarem ou não na escola de forma obrigatória, mas é o que a escola está promovendo a essas crianças e como realizam esta tarefa. Se transições ecológicas implicam em mudanças de ambiente, práticas e papéis e ao mesmo tempo são normativas porque são esperadas para a promoção do desenvolvimento, pode-se dizer que tão importante quanto o que se oferece na escola é também o como se oferece – seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental – já que a aprendizagem pode ser promovida por qualquer meio: é possível aprender utilizando caderno, é possível aprender cantando, é possível aprender brincando de massinha, é possível aprender no laboratório de informática ou na aula de inglês. E de tantas outras formas! Possibilitar às crianças ainda pequenas que convivam em um ambiente letrado, ao acesso à leitura e escrita, a expressão corporal, a artes, desenho e pintura e tantas outras propostas - além da convivência diária com outros adultos e crianças - que só a escola muitas vezes pode lhes oferecer – é fundamentalmente essencial a um desenvolvimento favorável a elas. Não é favorável limitar a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental a uma única forma de ensinar.

Acreditando que a pessoa em desenvolvimento está em constante mudança e é capaz de influenciar o meio no qual se encontra, bem como o meio também exerce influência sobre ela, faz-se urgente pensarmos a escola como um contexto de supra importância que adquire cada vez mais espaço na vida das crianças: se a criança é única e é fato que ela vem deixando a família cada vez mais cedo para adentrar à escola, é preciso considerá-la em sua totalidade primando pela qualidade de seu atendimento desde o ingresso à Educação Infantil até o final de sua escolarização.

Sendo assim, se torna fundamental que pesquisadores comprometidos com seu papel social, realizem estudos que envolvam a escola e seus atores – possibilitando por meio de seus trabalhos, a geração de conhecimentos necessários para melhores encaminhamentos em

relação às políticas educacionais, que vêm sendo alteradas em curtos períodos de tempo. Produzir pesquisa científica que se propõe a ouvir professores e alunos sobre como a escola vem conduzindo a escolarização das crianças pode gerar conhecimento relevante na área da Educação, sobretudo na ampliação das reflexões sobre o atendimento às crianças pequenas, contribuindo para uma infância cada vez mais qualificada.

Por considerar os sentidos atribuídos pelas experiências de vinte e dois sujeitos e optar pela utilização de grupos focais, essa pesquisa ficou limitada em alguns aspectos como: observação da rotina de crianças e professoras, fontes documentais da escola, diálogo com a gestão, entre outros. Demais estudos poderão se aprofundar nesses ou em outros aspectos, derivando ou ampliando direcionamentos a partir dos resultados aqui apresentados. É ainda impossível generalizar os dados obtidos já que se trata de grupos e contextos específicos em um determinado tempo e ano: há clareza de que eles irão compor conhecimento a outras pesquisas de natureza semelhante podendo superar conclusões prévias a elas ou serem superados por estudos futuros consolidando a teoria que vai sendo produzida na área. Além disso, as percepções de diferentes grupos variam, portanto não se pode transferir experiências e percepções vigoradas em um determinado tempo e espaço para outros, ainda que sejam de natureza semelhantes.

Não se pode desconsiderar o quanto a pesquisadora se desenvolveu profissionalmente e pessoalmente ao longo deste trabalho. Conviver mais uma vez com crianças e professoras - ainda que por um tempo limitado ao ofício - foi realmente enriquecedor.

Optar por ser educadora pressupõe nunca deixar de aprender e, portanto, este estudo pode ser considerado apenas mais um passo de um ainda longo caminhar.

“Só conheço uma liberdade e essa é a liberdade do pensamento”.

Saint-Exupéry



Referências

REFERÊNCIAS

- ADORNI, D. da S. **Da educação infantil ao Ensino Fundamental: O Desempenho da Criança na Aquisição da Leitura e da Escrita e as Práticas Educativas Nestes Dois Níveis do Ensino Básico**, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.
- AGUIAR, B.C.L. de. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. **Nuances**, Vol III, set. 2001.
- AGUILLAR, A.M. **As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Tese de doutorado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação**, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 26, n.91, p. 419-442, mai/ago. 2005.
- AMARAL, A. C. T. do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- AMAZONAS, M. C. L. de A.; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L de M. de.; SILVA, R. R. da. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo** (especial), 11-20. 2003.
- ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 115-131, jul/dez. 2008.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- ARRUDA, F. M.; MULLER, V. R. A resignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da Vila Emília na cidade de Maringá – PR. **UNI-PLURI/VERSIDAD**, Maringá, vol. 10, n. 1, 2010.
- AZEVEDO, N. R. A pessoa em desenvolvimento. In: AZEVEDO, N. R. **Atmosfera moral da escola: a promoção do desenvolvimento ético**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Editora Artmed, 2009.
- BARROS, F. C. O. M de. **Cadê o brincar: Da educação infantil para o Ensino Fundamental**. Dissertação - Universidade Estadual Paulista, 2008.
- BATISTA, A.A.G. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 32, n. 1522, 16 mar. 2006.
- BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 483-510, 2003.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 106, mar. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 nov. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 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. **Diário oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 maio. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 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. **Diário oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 12/2010. Fixa as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 de jul. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6/2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 out. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 dez. 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos. Brasília, DF, 5 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejamentos. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M. A pesquisa psicológica – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G. (org). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p.135-157.

CAMPOS, M. M. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, J. V. A. (Org.) **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H.V.C. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.35-42.

CAMPOS, M. M. 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, 2011.

CANGUSSÚ, L. C. P. **CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS DE SÃO PAULO**: implementação e continuidade numa nova gestão política. Dissertação - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2010.

CHULEK, V. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR**. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2012.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CORRÊA, R. C. P. **“Vamos brincar?” Continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação - Universidade do Vale do Itajaí. 2011.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.

CRUZ NETO, O; MOREIRA, M. R; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Ouro Preto, Minas Gerais, 2002.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 127-147.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Org.) **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 113-131.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. **Paidéia**, p. 11-20, 2005.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, p. 1-12, 2000.

DÓRIA, O.; PEREZ, M. A. (Org.). **Educação, CEU e Cidade: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, out. 2007.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009. 153p.

FERREIRA, M. de C. T. **As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental**, 2005. Tese (Doutorado em Ciências, Área: Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

GIMENO-SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIOVANAZZO, R. A. *Focus Group* em pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões. **Revista Administração On Line**, v. 2, n. 4, out.-dez. 2001.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1997.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Universidade Federal da Bahia, p. 149-161, 2003.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 85-96.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KOLLER, S.H. (org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KRAMER, S.; LEITE FILHO, A. Os paradoxos da infância. In: GARCIA, R. L; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. IN: BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª edição. Brasília, DF, 2007.

LEANDRO, M. E. (Coord.) **Laços familiares e sociais**. Viseu: Psicossoma, 2011.

LOSSO, C. D.; MARCHI, R. de C. A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. **Atos de pesquisa em educação**, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 603-631, set/dez. 2011.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MARCHI, R. de C.; OLIVEIRA, D. O. de; SANTOS, M. P. dos. Descolonizando a experiência da infância: olhares sobre as potências das crianças. **Anais do II Seminário Internacional sobre infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. p. 47-60. 2015.

MARCONDES, K. H. B. **A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MARCONDES, K.H.B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**, 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2012.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? **Paidéia**, Vol. 22, No. 51, p. 91-99, jan/abr. 2012.

- MASCARENHAS, M. P. **Os Centros Educacionais Unificados na cidade de São Paulo**. 2006. 219 f. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica, 2012.
- MARTINS, C. A.; CRUZ, S. H. V. Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 290-292.
- MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, ano 4, n.1, 1º semestre. 2004.
- MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores associados, 2011, p. 81-106.
- MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores associados, 2011. 210 p.
- MASCIOLI, S.A.Z. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.
- MOLON, S.I. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e implicações educacionais para as crianças e as professoras. In: **IX ANPED SUL**, 2012.
- MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.33-60, març. 2001.
- MOTTA, F. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.
- NASCIMENTO, M. L. O Contexto da Educação Infantil em processo de transição: vínculo com o Ensino Fundamental. In: SOUZA, C. B. G. de; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 75-84.
- NARVAZ, M.G; KOLLER, S.H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S.H. (org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 55-69.

NEVES, V.F.A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** um estudo de caso. Tese - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

NICOLAU, M. L.M. O Ensino Fundamental de 09 anos: reflexões sobre a intersecção Educação Infantil/Ensino Fundamental. In: RABINOVICH, S. B. (Org.). **O Espaço do Movimento na Educação Infantil:** Formação e Experiência Profissional. 1ª ed. São Paulo: Editora Phorte, 2007, p. 13-195.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PADILHA, P. R.; SILVA, R. da (Org). **Educação com qualidade social:** a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PINTO, J.M.R. de; ALVES, T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Retratos da Escola,** Brasília, v.4, n.7, p. 211-229, jul/dez. 2010.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J. e PINTO, M. **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

POLÔNIA, A. da C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, cap. 4, p.71-89.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-posições,** Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan/abr. 2011.

RABINOVICH, S. B. **A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I:** a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano. Tese - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RANIRO, C. **Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental:** o revelam crianças, pais e professoras. 2009. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

RANIRO, C. **Mediação de conflitos entre a escola e a família.** Unylea. Brasília, 2013.

RAYMUNDO, T. S. **CEU:** um sonho de qualidade na educação de São Paulo. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação, II Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos e II Simpósio de Ética em Pesquisa, 2013, Uberaba. Universidade de Uberaba, campus Aeroporto. Out/2013.

- RODRIGUES, A. C. da S.; NÖRNBERG, N. E. **Pesquisa:** o aluno da educação infantil e dos anos iniciais. Curitiba: Intersaberes, 2013. 154 p.
- ROGERIO, R. M. de F. **Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU.** 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SANTOS, L. L. de C. P.; VIERA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 775-796, out. 2006.
- SARAMAGO, S. S. S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas.** n.º 35, pp. 9-29. 2001.
- SARMENTO, M. J. 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, 2004. p.9-34.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361- 378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. e SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in) visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.
- SARTI, C. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R. e VITALE, M. A. F. (Org.) **Família:** redes, laços e políticas públicas. São Paulo: IEE, 2003.
- SAVELI, E. de L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67-72, jan-jun. 2008.
- SIGOLO, S. R. R. L. As relações entre família e escola: perspectivas e desafios. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de educadores:** O papel do educador e sua formação. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009, v. 1, p. 397-408.
- SIGOLO, S. R. R. L. Desenvolvimento e Educação Infantil: contribuições da perspectiva bioecológica. In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.
- SILVA, E.T. da (org.) **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. 2007.
- SILVARES, E. F. de M.; MELO, M. H. da S. Rejeição infantil: o papel dos colegas de escola e professores. In: SOUZA, M. P. R. de. (Org.). **Ouvindo crianças na escola:** abordagens

qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 101-116.

SOARES, N.F.; SARMENTO, M.J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v.12, n.13, jan./dez. 2005.

SOUSA, M. M. de; SARMENTO, T. Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, p. 141-156, 2009-2010.

SOUZA, M. P. R. de S. **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 284 p.

SCHMITZ, L. L. **Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma análise das vivências espaço – temporais das infâncias**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2008.

SPADA, A.C.M. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, nº 5, jan. 2005.

TEIXEIRA, T.C.F. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra, a criança**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2008.

TUDGE, J. Estudando a criança e a família em seu contexto: para uma abordagem cultural da tolerância. In: BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; FISCHMANN, R. (Org). **Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo: Edusp, 2001.

TUDGE, J. R. H.; FREITAS, L. B. de L. Parentalidade: Uma abordagem ecológico-cultural. In: PICCININI, C. A. e ALVARENGA, P. (Org.) **Maternidade e Paternidade: A parentalidade em diferentes contextos**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

ZAGO, N. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago. 1998.

“O que nos salva é dar um passo e outro ainda”.

Saint-Exupéry



Apêndices

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Caroline Raniero, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, orientanda da Prof^ª. Dr^ª.Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, convido você para participar de minha pesquisa de doutorado, intitulada: *Os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória: revelando a escola na perspectiva de crianças e professores*. O objetivo geral deste estudo é reconhecer como é caracterizado o atendimento às crianças dos dois últimos anos da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em um dos Centros Educacionais Unificados (CEU) da cidade de São Paulo/SP.

A sua participação é muito importante e ela se dará através de cinco sessões de rodas de conversa com outros professores e a pesquisadora ao longo do segundo semestre do ano de 2014. Caso haja consentimento, essas conversas serão gravadas em áudio e vídeo, sendo que as gravações e os registros transcritos das gravações ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito. Fotografias também poderão ser tiradas e incluídas na versão final do trabalho junto com os resultados da pesquisa que serão divulgados publicamente. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. A pesquisadora também irá fazer observações do contexto escolar enquanto nele estiver presente.

Gostaria de esclarecer que sua participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição. A pesquisadora se disponibiliza a prestar esclarecimentos a qualquer momento sobre a participação na pesquisa.

Espera-se que este estudo possa trazer como benefícios uma melhor compreensão da realidade escolar no que tange à educação das crianças matriculadas nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em um contexto educacional específico.

Os riscos decorrentes da pesquisa são potencialmente mínimos, todos os cuidados éticos estão sendo tomados para evitá-los e a pesquisadora assumirá total responsabilidade por eventuais danos.

Sua participação não irá ocasionar-lhe nenhum tipo de ônus financeiro, porém caso isto ocorra, todas as despesas quando devidas e decorrentes de sua participação na pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, para dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Caroline Raniro

Departamento de Psicologia da Educação/Comitê de Ética em Pesquisa
Rodovia Araraquara-Jaú km 1 – Bairro: Machados – CEP: 14.800 - 901 Araraquara/SP
Telefone para contato: (16) 3334-6210/3301-6224
E-mail: pde@fclar.unesp.br/sta@fclar.unesp.br

Eu, _____,

RG: _____, **declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.** A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: (comitedeetica@fclar.unesp.br)

São Paulo – SP, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do professor participante da pesquisa

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Caroline Raniro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, orientanda da Prof^ª. Dr^ª.Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, convido seu filho (a) para participar da pesquisa de doutorado, intitulada: *Os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória: revelando a escola na perspectiva de crianças e professores*. O objetivo geral deste estudo é reconhecer como é caracterizado o atendimento às crianças dos dois últimos anos da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo/SP.

A participação de seu filho (a) é muito importante e ela se dará através de cinco encontros com rodas de conversa entre ele (a), outras crianças e a pesquisadora ao longo do ano de 2014. A pesquisadora também fará observações da escola sempre que estiver no ambiente para efeito de pesquisa. Caso vocês concordem, as conversas com seu filho (a) serão gravadas em áudio e vídeo arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito e sem identificação das crianças. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos envolvidos. Fotografias de seu filho (a) também serão tiradas e poderão ser divulgadas publicamente juntamente com os resultados da pesquisa.

Gostaria de esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo seu filho (a) se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização ao aluno com relação à pesquisadora ou à instituição. A pesquisadora se disponibiliza a prestar esclarecimentos a qualquer momento sobre a pesquisa e procedimentos da mesma.

Espera-se que este estudo possa trazer como benefícios uma melhor compreensão da realidade escolar no que tange à educação das crianças matriculadas nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em um contexto educacional específico.

Os riscos decorrentes da pesquisa são potencialmente mínimos, todos os cuidados éticos estão sendo tomados para evitá-los e a pesquisadora assumirá total responsabilidade por eventuais danos.

A participação de seu filho (a) não irá ocasionar-lhe nenhum tipo de ônus financeiro, porém caso isto ocorra, todas as despesas quando devidas e decorrentes da participação na pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora.

Segue abaixo os dados da pesquisadora para dúvidas sobre o projeto e/ou sobre a participação da criança a qualquer momento.

Caroline Raniro

Departamento de Psicologia da Educação/Comitê de Ética em Pesquisa
Rodovia Araraquara-Jaú km 1 – Bairro: Machados – CEP: 14.800 - 901 Araraquara/SP
Telefone para contato: (16) 3334-6210/3301-6224
E-mail: pde@fclar.unesp.br/sta@fclar.unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e autorizo meu filho (a)

_____, matriculado regularmente no _____ ano, **a participar**. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br)

Contatos da criança

Endereço: _____

Telefone: _____

São Paulo – SP, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) responsável

Nome: _____

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Caroline Raniro, aluna da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, convido você para participar de minha pesquisa de doutorado que se chama: *Os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória: revelando a escola na perspectiva de crianças e professores*. Quero conhecer como acontecem as coisas aqui na escola para vocês e também para seus professores.

A sua participação é muito importante. Vamos fazer algumas atividades juntos para conversarmos cinco vezes em cinco momentos diferentes até o final do ano. A pesquisadora também observará a escola sempre que estiver nela. Se você aceitar, nossa conversa será gravada em gravador e câmera filmadora, mas tudo ficará com a pesquisadora que não irá mostrar esse material para ninguém que não esteja envolvido com a pesquisa. Você será identificado por outro nome. Fotografias também serão tiradas e estas poderão aparecer no trabalho que será mostrado para quem quiser ver junto com o resultado da pesquisa.

Para participar deste estudo, seu pai ou sua mãe autorizou e assinou um papel me autorizando a vir aqui na escola conversar com você. Gostaria de esclarecer que a sua participação não é obrigatória e estará livre para participar. Se não quiser participar, é só falar e será dispensado da atividade.

Se quiser perguntar alguma coisa sobre a pesquisa, é só falar com a pesquisadora.

Espera-se que este estudo possa trazer como benefícios uma melhor compreensão da escola sobre a educação de vocês crianças, matriculadas nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental aqui no Centro Educacional Unificado (CEU). Os riscos decorrentes desta pesquisa são mínimos, todos os cuidados estão sendo tomados para evitá-los e a pesquisadora assumirá total responsabilidade por eventuais danos. Pra você participar, você não precisa pagar nada.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Caroline Raniro

Departamento de Psicologia da Educação/Comitê de Ética em Pesquisa
Rodovia Araraquara-Jaú km 1 – Bairro: Machados – CEP: 14.800 - 901 Araraquara/SP
Telefone para contato: (16) 3334-6210/3301-6224
E-mail: pde@fclar.unesp.br/sta@fclar.unesp.br

Eu, _____, **entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e declaro que concordo em participar.** Sei que a qualquer momento poderei desistir ou solicitar novas informações. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

São Paulo – SP, _____ de _____ de 2014.

Assinatura e/ou outra forma de representação da criança participante da pesquisa

APÊNDICE D - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A PESQUISA¹³

Os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória: revelando a escola na perspectiva de crianças e professores

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

1. Denominação da escola

2. Localização: () Área urbana () Centro () Periferia

3. Endereço: Rua: _____ nº _____ Bairro _____

4. Telefone pra contato: _____

5. A instituição é: () privada () municipal () estadual () universitária

6. A escola funciona desde _____

7. Diretora da EMEI: _____

8. Coordenadora pedagógica da EMEI: _____

9. Diretora da EMEF: _____

10. Coordenadora pedagógica da EMEF: _____

11. A escola possui (indicar quantidades e especificidades – se houver):

| | EMEI | EMEF | Especificidades |
|----------------------------------|------|------|-----------------|
| Salas de aula com crianças | | | |
| Salas de aula sem uso | | | |
| Cantina | | | |
| Sala de recepção para comunidade | | | |
| Sala de direção/coordenação | | | |
| Biblioteca | | | |
| Banheiros para funcionários | | | |

¹³ Adaptado de *Altafim, Dessen & Melchiori (2009)*.

| | | | |
|------------------------------|--|--|--|
| Banheiros para alunos | | | |
| Pátio | | | |
| Cozinha | | | |
| Parque | | | |
| Tanque de areia | | | |
| Área Verde | | | |
| Piscina e/ou área com duchas | | | |
| Área para funcionários | | | |
| Teatro | | | |
| Outros espaços | | | |

12. Número total de funcionários na EMEI _____

13. Numero total de funcionários na EMEF _____

14. Cargos e quantidade (indicar quantidades e especificidades – se houver):

| | CARGOS | EMEI | EMEF | Especificidades |
|-------------------------|--------------------|------|------|-----------------|
| Administração | Diretor (a) | | | |
| | Secretario (a) | | | |
| Equipe pedagógica | Coordenador (a) | | | |
| | Educadores | | | |
| | Auxiliares de sala | | | |
| Pessoal de apoio | Vigia | | | |
| | Merendeira (o) | | | |
| | Serventes | | | |
| Outros (especificar) | | | | |

15. Funcionamento/organização da escola

() manhã () tarde () noite

____ às ____ ____ às ____ ____ às ____

16. Número de crianças atendidas:

| | EMEI | EMEF |
|-------|------|------|
| Manhã | | |
| Tarde | | |

17. Quantidade média de crianças por sala: EMEI _____ EMEF _____
18. Faixa etária atendida EMEI _____ EMEF: _____
19. Informações adicionais: _____
20. Caracterização preenchida por : () funcionário da escola () pesquisadora
21. Data: _____/_____/_____.

OBRIGADA! Pesquisadora UNESP

Caroline Raniro

**APÊNDICE E - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS E CRIANÇAS
PARA PESQUISA**

*Os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória: revelando a escola na perspectiva de
crianças e professores*

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

1. Nome completo do seu filho (a):

2. Data de nascimento e idade do seu filho (a):

3. Número de pessoas que moram na mesma casa e caracterização deles em relação a seu
filho (a) (avó, avô, tio, tia, irmãos, mãe, pai ou outros):

4. Nome da mãe:

5. Nome do pai:

6. Mãe e pai da criança vivem juntos: () SIM () NÃO
7. Residência localizada em: () área urbana () área rural
8. Situação de moradia: () PRÓPRIA () ALUGADA () OUTRO TIPO. Qual?

9. Endereço para contato:

10. Telefone para contato:

11. Pai da criança estudou? () SIM () NÃO. Se sim, concluiu até que ano?

12. Mãe da criança estudou? () SIM () NÃO. Se sim, concluiu até que ano?

13. Se não é o pai ou a mãe quem cuida da criança, quem é?

14. Essa pessoa estudou? () SIM () NÃO. Se sim, concluiu até que ano?

15. Profissão e local de trabalho dos pais:

16. Familiares que contribuem com a renda mensal além dos pais:

17. Renda familiar mensal total:

18. Idade a qual seu filho (a) foi pela escola pela primeira vez:

19. Motivo pelo qual seu filho (a) foi matriculado na escola pela primeira vez:

20. Número de escolas que seu filho (a) já frequentou até ser matriculado no Centro Educacional Butantã (CEU):

21. Motivo pelo qual vocês pais resolveram matricular seu filho (a) no Centro Educacional Butantã (CEU):

22. Esta ficha foi respondida por: () mãe () pai () outro responsável () pesquisadora

23. Data: _____/_____/_____.

Obrigada! Pesquisadora da UNESP
Caroline Raniero

APÊNDICE F - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA PESQUISA

Os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória: revelando a escola na perspectiva de crianças e professores

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

1. Nome completo:

2. Data de nascimento e idade:

3. Estado Civil:

4. Filhos e idade dos filhos:

5. Número de pessoas que moram na mesma casa e caracterização delas em relação a você (marido, filhos, avó, mãe, pai, ...):

6. Endereço para contato:

7. Telefone para contato: _____

8. Formação em nível técnico, local e ano de conclusão – se houver:

9. Formação superior, local e ano de conclusão – se houver:

10. Pós-graduação e ano de conclusão – se houver:

11. Formação continuada e ano de conclusão – se houver:

12. Principal motivo pelo qual escolheu a profissão:

13. Tempo de docência:

14. Tempo de docência na escola pesquisada:

15. Anos/Séries as quais já atuou e tempo de atuação nestas turmas (no mínimo aos últimos cinco anos):

16. Ano/série a qual leciona atualmente:

17. Ano/série a qual prefere lecionar e motivo:

18. Se já teve experiência com outras turmas de mesmo ano ou série ao qual leciona atualmente indicar diferenças ou semelhanças das outras turmas para essa:

19. Motivo pelo qual atua dentro em um CEU:

20. Indicar se trabalha em outro local e/ou ramo de atividade, além do CEU e motivo:

21. Indicar locais que frequenta além da escola e motivo pelo qual frequenta: (outro emprego, igreja, clubes, cinema e outros).

22. Esta ficha foi respondida por: () próprio professor (a) () pesquisadora

23. Data: _____/_____/_____.

Obrigada!
Pesquisadora da UNESP
Caroline Raniero

APÊNDICE G – ROTEIRO DE QUESTÕES FLEXÍVEL E ADAPTÁVEL

| 1ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL | |
|--|--|
| Caracterizando os colaboradores da pesquisa | |
| COM CRIANÇAS | COM PROFESSORAS |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é o seu nome? 2. Quantos anos você tem? 3. O que você mais gosta de fazer? 4. O que você não gosta de fazer? 5. Você gosta de brincar? Do que você mais gosta de brincar? 6. O que você gostaria de fazer, mas não pode? Por quê? 7. Além da escola você vai a algum outro lugar? Igreja, clube, aula particular, e outros. Onde? Por quê? 8. O que criança faz? O que é coisa de criança fazer? E aluno? O que aluno faz? 9. Você é aluno também ou só criança? Você gosta de ser aluno? Por quê? 10. Ser criança é diferente de ser adulto? Por quê? Quem disse isso para você? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é o seu nome? 2. O que você mais gosta de fazer? O que não gosta de fazer? 3. O que você pensa sobre a sua profissão? Como se sente? O que dá mais prazer e menos prazer. Por quê? 4. Se você pudesse, teria escolhido outra profissão? Por quê? 5. O que é significa ser professor para você? 6. O que significa ser aluno para você? 7. O que é família para você? 8. Qual é a importância da família na educação da criança? 9. Como são as famílias dos seus alunos? 10. Como você avalia a educação que os pais dão a estas crianças? 11. Em que momentos a família vem pra escola? Com qual frequência? 12. Como é a relação família-escola nesta escola? 13. Como são organizados momentos com as famílias? Que assuntos são abordados? 14. Os pais participam - fazendo perguntas e tirando dúvidas por ex? 15. Como é esta participação? Como você pensa que ela poderia ser? 16. As famílias são informadas sobre a metodologia trabalhada pela escola? 17. Quando as crianças mudam de ano ou de nível de ensino, as famílias são informadas? Como? Quando? |

| 2ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL | |
|---|---|
| Caracterizando o contexto familiar | Caracterizando pontos de vista sobre alterações legais na educação brasileira |
| COM CRIANÇAS | COM PROFESSORAS |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Como é a família de vocês? Quantas pessoas moram na mesma casa? Quem são elas? 2. Como é a casa de vocês? O que vocês costumam fazer lá? 3. O que você mais gosta na sua família? 4. O que você menos gosta da sua família? 5. Vocês saem? Passeiam? Onde? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocês conhecem as leis que vem alterando a educação no Brasil (matricula aos seis no fundamental, ampliação do fundamental, matricula obrigatória aos quatro anos)? O que pensam sobre elas? São a favor/contra? Por quê? 2. Como ficam sabendo dessas alterações legais? |

| | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 6. Quem cuida de vocês? 7. Você aprende alguma coisa lá na sua casa? O que? Quem te ensina? 8. Você e sua família conversam sobre o que acontece na escola? O que vocês conversam? 9. Tem coisas da escola para você fazer em casa? O que? Você pede ajuda de alguém? Quem? Ele/ela te ajuda? 10. Sua família já veio a escola este ano? Quando? Por quê? Você acha que ela poderia participar mais? | <ol style="list-style-type: none"> 3. Vocês receberam materiais que orientaram sobre o trabalho a partir das novas leis? 4. As crianças têm algum conhecimento disso? E as famílias? 5. Ser aluno da Educação Infantil e ser aluno do Ensino Fundamental é a mesma coisa? 6. Se pudessem mudar algo na educação do país, o que seria? 7. Qual recado vocês mandariam, se assim fosse possível, para os legisladores sobre as três últimas leis que vieram alterando a educação brasileira em curto espaço de tempo? |
|--|--|

| 3ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL | |
|---|--|
| Caracterizando o momento escolar atual e anterior | |
| <u>COM CRIANÇAS</u> | <u>COM PROFESSORAS</u> |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você faz aqui na escola? Quando chega, depois do lanche,... (rotina) 2. Você gosta da escola? O que você mais gosta? Por quê? 3. O que menos gosta ou não gosta? Por quê? 4. E qual o espaço que você mais gosta (sala de aula, refeitório, parque, piscina,...)? Por quê? Aonde vão mais ou menos? 5. Vocês conhecem os funcionários da escola? Merendeira, faxineira, diretora, guarda,...? E como eles são com vocês? 6. Vocês tem amigos aqui na escola? Como eles são? O que você faz junto com outras crianças/amigos? 7. O que você gostaria de aprender e ainda não aprendeu? 8. O que mais foi importante aprender? Por quê? 9. Os que vocês gostariam de fazer aqui na escola e ainda não fizeram? Ou não foram? (piscina, quadra, teatro,...) 10. Vocês gostam de vir pra escola? Vocês faltam muito? Por que vocês faltam? Quando vocês faltam o que acontece? 11. O que é diferente do ano passado e por quê? O que mudou? 12. Você já foi a alguma outra escola? O que você se lembra dessa escola? 13. Pensando no ano passado e neste ano, o que você prefere e por quê? Como era lá? O que faziam? Gostava mais daquela | <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a diferença entre Educação Infantil e do Ensino Fundamental? Qual a função de um nível ou outro de ensino? 2. O que trabalhar com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? Há diferença no atendimento aos alunos? 3. As crianças gostam de vir pra escola? O que elas mais gostam de fazer? Ou não gostam? 4. Em sua opinião, a escola vem cumprindo seu papel? 5. Todos os espaços físicos da escola são utilizados tanto pela Educação Infantil quanto pelo Ensino Fundamental? Como você prioriza o uso destes espaços (teatro, parque, piscina)? 6. Qual a preferência das crianças durante o período que estão na escola? 7. Há projetos específicos em função da metodologia dos CEUS? Jogo de xadrez, por ex, costura, ou outros? 8. Quais as dificuldades e as necessidades percebidas face à organização e desenvolvimento de trabalho com essa faixa etária? (burocracia, apoio da equipe da escola e da Secretaria de Educação, apoio dos pais, tempo para planejamento e estudo, material para pesquisa das atividades, conhecimento para lidar com as características da faixa etária, entre outros) |

| | |
|---|---|
| <p>época ou de agora? O que mudou?</p> <p>14. Vocês têm saudades de alguma coisa? Sentem falta de alguma coisa ou de alguma professora? O que? Por quê?</p> <p>15. Se pudesse escolher, você preferia ficar aqui ou voltar pra Educação Infantil? Por quê? (Se for o caso)</p> <p>16. Se pudesse escolher, você ficaria em casa ou na escola? Por quê?</p> <p>17. Vamos fazer de conta que este pó mágico pode deixar a escola ainda melhor/diferente. O que você faria para deixar a escola melhor? O que mudaria na escola?</p> | <p>9. Qual a importância do aluno frequentar a escola nessa idade?</p> <p>10. O que você acha que é imprescindível garantir para as crianças nessa faixa etária na escola?</p> <p>11. Os alunos se relacionam bem entre si? Tem amigos/ com funcionários?</p> <p>12. Se pudessem mudar algo na escola que trabalham, o que seria?</p> |
|---|---|

| 4ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL | |
|--|---|
| Caracterizando a professora e o trabalho docente | |
| COM CRIANÇAS | COM PROFESSORAS |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Como é sua professora? 2. O que ela e vocês fazem aqui na escola? 3. O que mais gosta na sua professora? O que não gosta? Por quê? 4. O que a professora está ensinando pra você? Como ela faz isso? 5. Que atividades vocês fazem dentro da sala de aula e fora da sala de aula? 6. A professora costuma brincar com vocês? Ela canta? Dança? Conta histórias? 7. Quais atividades que a professora dá/faz e vocês mais gostam e menos gostam de fazer? Por quê? 8. Vocês acham que o que a professora ensina é importante? 9. A professora está em todos os momentos com vocês? Há outros professores (Educação Física/monitores)? 10. O que a professora gosta que vocês fazem? Que ela acha certo? Como ela mostra que está certo? 11. O que a professora não gosta que vocês façam? Que ela acha errado? Por quê? O que ela faz quando isso acontece? 12. Quando você não consegue fazer alguma atividade, a professora te ajuda? O que ela faz? 13. De todas as professoras que você já teve, qual gostou mais? Por quê? Eram diferentes da professora de hoje? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser professora de educação infantil e do ensino fundamental é a mesma coisa? Por quê? 2. Como vocês dividem os horários das atividades propostas para as crianças? 3. Como as crianças realizam as atividades? Individualmente, em grupo, duplas? 4. Como vocês trabalham com as crianças em relação à disciplina, distribuição dos alunos na sala, etc? 5. Há alguma prioridade no trabalho com as crianças? Leitura, escrita, brincadeiras, artes,...? 6. Como você avalia a sua atuação com os alunos? Pontos positivos e negativos. 7. Como é a sua relação com os alunos? 8. Houve alguma modificação na forma de trabalhar com as crianças da educação infantil ou do ensino fundamental devido as recentes leis que alteraram a educação no Brasil? 9. Quais adequações e/ou mudanças do atendimento dessas crianças você acha que deveria ocorrer ou que já ocorreu? 10. Como vocês avaliam os alunos? 11. O que vocês entendem por disciplina ou indisciplina? 12. Há tarefa pra casa? Por quê? Em qual quantidade/quantos dias na semana? 13. Como vocês avaliam o seu trabalho? |

| 5ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL | |
|--|---|
| Caracterizando o momento escolar atual e experiências futuras | |
| <u>COM CRIANÇAS</u> | <u>COM PROFESSORAS</u> |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Você sabe que vai mudar de ano, o ano que vem? Como sabe? Quem falou? 2. Sua família conversa com você sobre isso? Sobre mudar de ano, ter outra professora? 3. Você vai continuar nessa escola? Por quê? 4. Você vai ter outra professora? E os colegas, serão os mesmos ou outros? 5. Como você imagina que vai ser o ano que vem aqui na escola? O que você acha que vai fazer? O que vai mudar? 6. O que você acha que vai aprender no ano que vem? 7. O que você quer aprender no ano que vem? 8. Vocês tem medo de ir para o próximo ano? Do que? 9. Se pudesse escolher, você preferia ficar aqui neste ano, nesta classe ou ir para o próximo ano? Por quê? 10. De tudo o que aconteceu esse ano na escola, o que mais foi importante pra você? Que você gostou mais? Por quê? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual seu sentimento em relação à passagem de seus alunos para o próximo ano? 2. Há ações de um modo geral organizadas para preparar para as crianças para mudança de ano ou nível de ensino? Quais? 3. As crianças apresentam alguns hábitos/ costumes de um ano para outro que não são convenientes e precisam ser alterados? Quais? Como você trabalhou isso? 4. Quais são as medidas tomadas para receber bem as crianças para o próximo ano? 5. As crianças demonstram qual sentimento ao iniciar o ano? O que mudou? 6. Quais expectativas das crianças para o ano que vem? 7. Alguma criança demonstra ou demonstrou saudades do ano anterior? O que? 8. O que as crianças falam sobre mudar de ano ou professora? Ou não falam sobre isso? 9. As crianças chegaram no final do ano como vocês esperavam? 10. Como você avalia esse ano em geral? O que faria diferente ou manteria para o trabalho do ano que vem? |

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucos se lembram disso”.

Saint-Exupéry



Anexos

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS QUATRO PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: REVELANDO A ESCOLA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS E PROFESSORES

Pesquisador: CAROLINE RANIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32553314.4.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 715.565

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto encontra-se de forma clara e mostra o conjunto dos elementos que compõem o projeto.

Objetivo da Pesquisa:

São claros e explicitam o rumo e os resultados pretendidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há explicitação dos riscos mínimos conforme Resolução 466/2012, com argumentação satisfatório para apresentação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta do proposta encontra-se muito bem apresentada e fundamentada. É um projeto de grande importância dando relevo a um conhecimento necessário e pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos encontram-se redigidos de forma satisfatória atendendo aos requisitos indicados nas normas regulatórias atuais.

Recomendações:

Recomenda-se o uso de formas de contato institucionais, ao invés de endereços pessoais..

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro:

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (183)301-8224

Fax: (183)332-0698

E-mail: sta@fclar.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 715.565

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este comitê recomenda que a pesquisadora utilize o endereço, e-mail e outras formas de contato institucional, ao invés de endereços pessoais. Efetuar os ajustes necessários no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme indicado neste parecer.

Lembrando que tais correções serão avaliadas quando da apresentação do relatório final a este comitê.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Efetuar os ajustes textuais necessários no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme indicado neste parecer.

Lembrando que tais correções serão avaliadas quando da apresentação do relatório final a este comitê.

ARARAQUARA, 11 de Julho de 2014

**Assinado por:
Alexandre Rossi
(Coordenador)**

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1
Bairro: CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (163)301-6224 Fax: (163)332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br

ANEXO B – APROVAÇÃO DO ESTUDO PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

PREFEITURA DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DOT ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Sandra Regina Baptista Lino
Auxiliar Técnico de Educação
N.E.: 731.551.2011

Folha de Informação nº 08

TID 12499651 Em: 28/08/2014

Assunto: Autorização para realização de pesquisa Científica - “Os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória : revelando a escola na perspectiva de crianças e professores “. Profª Caroline Raniero

SME – DOT-G
Sr. Diretor

Em atendimento ao solicitado, manifestamo-nos favoráveis a realização da pesquisa Científica “Os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória: revelando a escola na perspectiva de crianças e professores”.

Consideramos que a referida pesquisa trará contrições para o avanço do ensino e da aprendizagem e da integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ao final, solicitamos ser encaminhado a SME/DOT – Ensino Fundamental e Médio o relatório final dessa pesquisa.

Para prosseguimento.

São Paulo, 28 de agosto de 2014.

Caroline Raniero
28/08/14

DOT - GABINETE
29 AGO 2014
RECEBIDO

Fátima Aparecida Antonio
Fátima Aparecida Antonio
SME - Diretora da Divisão de Ensino Fundamental e Médio
RF: 576.694.0

ANEXO C – RELATÓRIO PARCIAL DO ESTUDO

“OS QUATRO PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: REVELANDO A ESCOLA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS E PROFESSORES”

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Doutorado
Aluna: Caroline Raniro

Data: 22 de dezembro de 2012

A pesquisa “Os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória: revelando a escola na perspectiva de crianças e professores” teve como objetivo geral reconhecer como é caracterizado o atendimento às crianças dos dois últimos anos da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental no Centro Educacional Unificado XXXXX¹⁴ – localizado na cidade de São Paulo/SP levando em conta o que apresentam crianças matriculadas na EMEI e na EMEF e as respectivas professoras destas crianças. Foi realizado um primeiro contato com a escola no primeiro semestre de 2014 e a coleta de dados foi iniciada no segundo semestre do mesmo ano e se deu por meio da constituição de grupos focais realizados a cada quinze dias e conduzidos por roteiros de questões previamente elaboradas em acordo com o quadro abaixo:

| 1ª sessão de grupo focal | Caracterizando os colaboradores da pesquisa | |
|-------------------------------|--|--|
| | Com as crianças | Com os professores |
| Desenvolvimento de atividades | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da pesquisadora às crianças; ✓ Apresentar a pesquisa em linguagem acessível às crianças; ✓ Realizar dinâmica de apresentação das crianças para que todos se conheçam; ✓ Distribuição de identificação para as crianças da EMEI; ✓ Confecção de crachás para as crianças da EMEF; ✓ Preenchimento de termo de assentimento; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da pesquisadora aos professores; ✓ Apresentar a pesquisa de mestrado e a que está em vigência, de doutorado; ✓ Solicitar que se apresentem: nome, profissão, trajetória profissional, etc. com uso ou não de material estímulo; ✓ Preenchimento de ficha de caracterização; ✓ Preenchimento de termos de consentimento da pesquisa; ✓ Confecção de crachá de |

¹⁴ O nome da unidade escolar em estudo foi suprimido por questões éticas.

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Momento de diálogo sobre características das crianças; o que gostam; o que fazem e outros. | <ul style="list-style-type: none"> identificação; ✓ Momento de diálogo sobre características pessoais, dos alunos e suas famílias. |
| 2ª sessão de grupo focal | Caracterizando o contexto familiar | Caracterizando pontos de vista sobre alterações legais na educação brasileira |
| | Com as crianças | Com os professores |
| Desenvolvimento de atividades | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição de crachás e identificadores; ✓ Atividade com os nomes das crianças para lembrarem-se dos colegas de grupo; ✓ Leitura do livro: O livro da família; ✓ Momento de diálogo sobre as famílias; ✓ Constituição das famílias por meio de bonecos; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição dos crachás; ✓ Exibição de vídeo sobre antecipação escolar; ✓ Momento de diálogo sobre recentes alterações legais. |
| 3ª sessão de grupo focal | Caracterizando o momento escolar atual e experiências anteriores | |
| | Com as crianças | Com os professores |
| Desenvolvimento de atividades | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição dos crachás; ✓ Exibição de fotos de diferentes lugares da escola; ✓ Momento de diálogo sobre a escola atual e experiências anteriores; ✓ Uso de “pó mágico” para transformar a escola. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição dos crachás; ✓ Exibição de fotos de diferentes lugares da escola ou outro material estímulo; ✓ Momento de diálogo sobre a escola. |
| 4ª sessão de grupo focal | Caracterizando professora e trabalho docente | |
| | Com as crianças | Com os professores |
| Desenvolvimento de atividades | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição dos crachás; ✓ Jogo de dados com imagens de professoras em diversas ações; ✓ Momento de diálogo sobre a professora e o trabalho docente. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição dos crachás; ✓ Dados com imagens de professoras em diversas ações ou outro material estímulo; ✓ Momento de diálogo sobre professora e o trabalho docente. |
| 5ª sessão de grupo focal | Caracterizando o momento escolar atual e experiências futuras | |
| | Com as crianças | Com os professores |
| Desenvolvimento de atividades | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição dos crachás; ✓ Dramatização: personagem fantoche que vai estudar na escola no ano que vem; ✓ Momento de diálogo sobre a escola no momento atual e sobre a mudança de ano. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição dos crachás; ✓ Leitura do texto: “Verbo ser” – de Carlos Drummond de Andrade; ✓ Momento de diálogo sobre a escola no momento atual e sobre a mudança de ano. |

Infelizmente tivemos ausência de alguns participantes em determinadas sessões ao longo da coleta de dados; porém isso não impossibilitou que a pesquisa acontecesse. Para além das sessões de grupo focal, uma vez que a pesquisa aconteceu em ambiente naturalístico, foi realizada também observação do contexto escolar. Todos os diálogos foram gravados em áudio e vídeo arquivados na responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito. Fotografias também foram tiradas das sessões com as crianças e de alguns locais da escola e poderão ser incluídas na versão final do trabalho junto com os resultados da pesquisa que serão divulgados publicamente somente para fins acadêmicos.

A participação de nenhum sujeito envolvido foi obrigatória, sendo permitido a eles se recusarem a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento – porém não houve ocorrência nenhuma em relação a isso. A pesquisa não apresentou nenhum risco aos envolvidos e todos os cuidados éticos foram e continuarão a ser tomados. Tanto as crianças como as professoras mostraram-se satisfeitas com a forma de condução das sessões: a cada sessão a maioria das crianças revelou ter gostado do encontro e as professoras apresentaram também um retorno positivo em relação a importância de momentos de diálogo e troca entre elas (sobretudo envolvidas com níveis de ensino diferentes) – como estes que foram propostos pela pesquisa.

Nenhum dado coletado foi ainda transcrito e nem sequer analisado e isso não permite ainda nenhuma conclusão prévia do estudo. Espera-se que os resultados possam ser úteis para uma melhor compreensão da realidade escolar no que tange à educação das crianças matriculadas nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em um contexto educacional específico e que o trabalho possa incidir em reflexões sobre a educação escolar no Brasil.

Agradeço a todos os envolvidos que permitiram que esta pesquisa pudesse acontecer (diretoras, coordenadoras, professoras, crianças e funcionários), comprovando que acreditam que um trabalho desta natureza possa contribuir significativamente para pensarmos uma educação escolar cada vez melhor. Disponibilizo-me a esclarecimentos a qualquer momento sobre a pesquisa e me comprometo a convidar todos os participantes envolvidos para a defesa pública do trabalho que está previsto para julho de 2016.

Com estima,

Caroline Raniero
Doutoranda em Educação Escolar
UNESP