

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

LURDETE CASTELAN NOVICKI

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A PASSAGEM DO OFÍCIO DE
CRIANÇA PARA O OFÍCIO DE ALUNO**

Florianópolis

2019

LURDETE CASTELAN NOVICKI

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A PASSAGEM DO OFÍCIO DE
CRIANÇA PARA O OFÍCIO DE ALUNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Ione Ribeiro Valle

Florianópolis

2019

LURDETE CASTELAN NOVICKI

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A PASSAGEM DO OFÍCIO DE
CRIANÇA PARA O OFÍCIO DE ALUNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em
Educação.


Orientadora: Dra. Ione Ribeiro Valle

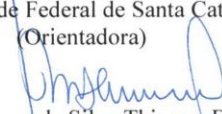
Aprovada em: ___/___/___

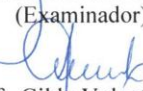
Lurdete Castelan Novicki

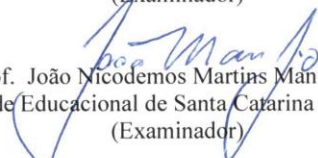
O Ensino Fundamental de Nove Anos e a Passagem do Ofício de Criança para o Ofício de Aluno

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:


Prof.(a) Ione Ribeiro Valle, Dr(a).
Universidade Federal de Santa Catarina
(Orientadora)


Prof. Juarez da Silva Thiesen, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
(Examinador)

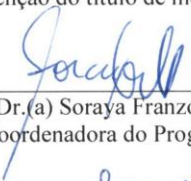

Prof. Gildo Volpato, Dr.
Universidade do Extremo Sul Catarinense
(Examinador)



Prof. João Nicodemos Martins Manfio, Dr.
Sociedade Educacional de Santa Catarina - Unisociesc.
(Examinador)

Prof.(a) Juliete Schneider, Dr(a).
Universidade Federal de Santa Catarina
(Suplente)

Prof.(a) Júlia Siqueira da Rocha, Dr(a).
Universidade do Estado de Santa Catarina
(Suplente)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.


Prof. Dr.(a) Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do Programa


Prof. Dr.(a) Ione Ribeiro Valle
Orientadora

Florianópolis, 12 de agosto de 2019.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo ao meu maior incentivador, amigo de todas as horas e grande amor da minha vida, Nilceu Novicki. Ao meu filho Gustavo que, ao ver nele todas as crianças do mundo, encontro o verdadeiro sentido da vida!

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos à Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle, por acreditar na pertinência da pesquisa e pela acolhida carinhosa desde o início deste percurso. Sua sensibilidade de presentear-me com um livro fez materializar em minhas mãos a esperança, e talvez ela não saiba, mas esse gesto foi um grande incentivo para eu seguir na busca pelo Mestrado em Educação. Querida Professora Ione, como recompensar o bem que fez quando um muito obrigado já não mais é suficiente para agradecer o aprendizado, o apoio, o comprometimento com a formação humana, o imenso carinho e admiração que tenho por você? *Merci, Merci, Merci, tu seras pour toujours dans mes pensées!*

Às famílias Castelan/Novicki. Embora estejamos separados pela distância, somos unidos pelo coração. Sou grata a Deus por tê-los todos em minha vida!

Aos queridos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen, Prof. Dr. Gildo Volpato, Prof. Dr. João Nicodemos Manfio, Profa. Dra. Júlia Siqueira da Rocha e Profa. Dra. Juliete Schneider. Agradeço imensamente pelas decisivas contribuições no exame de qualificação, pelo incentivo e generosidade em partilhar seus conhecimentos, fazendo avançar nossas reflexões e pelo aceite carinhoso do convite para a finalização desta caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Aos professores da Linha Sociologia e História da Educação, em especial à maravilhosa Maria das Dores Darós, por quem tenho imensa admiração e carinho, agradeço pelo acolhimento e pelas suas palavras de incentivo.

Aos companheiros inseparáveis dos grupos GPEFESC e LAPSB, cúmplices deste processo, pelas nossas inesquecíveis confraternizações, cafés, eventos e até um piquenique “*indoor*”. Agradeço pela partilha de reflexões, desafios, inquietações e pelas belíssimas conquistas que coletivamente alcançamos, as quais se constituíram, também, como grandiosos exemplos de resistência e força para atravessarmos os enormes retrocessos vividos atualmente.

Meus agradecimentos à Escola Básica Estadual Leonor de Barros, por abrir as portas para que pudéssemos ali viver os tempos e os espaços narrados pelas vozes das crianças e dos professores. Não tenho palavras para descrever imenso carinho que sinto pelos queridíssimos professores regentes, pelas suas disponibilidades em dividir conosco seus conhecimentos e dificuldades do dia a dia, contribuindo de forma muito sensível com a realização da pesquisa. Um agradecimento especial às crianças do 1º Ano 2018/vespertino que, com suas narrativas

fundamentais, fizeram-se presentes do início ao fim, constituindo-se também como autoras legítimas deste estudo. Agradeço pela calorosa recepção da assessora pedagógica Cecília Matias da Silva e da professora Rosana Knihis que, junto às crianças e professores, ocuparão um lugar pra lá de especial em meu coração!

Aos professores e professoras do Núcleo de Educação Infantil Municipal Joaquina Maria Peres, por fazerem parte desta trajetória especial de trabalho com crianças pequenas. Dedico um carinho especial à Ana Alice Dias e Marli Marques Moreira, conselheiras incondicionais e irmãs do coração.

Estendo meus agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela concessão da licença para estes estudos, possibilitando minha dedicação em tempo integral, tornando mais frutífera e prazerosa esta jornada.

Às queridas amigas de hoje e sempre, saibam que vocês são motivos de felicidade e largos sorrisos em minha vida: Bety, Ivonete, Josi, Liane, Lisi, Lucy, Marli, Márcia e a linda Rosa.

A todos e todas, meu muito obrigada!

Tua caminhada ainda não terminou...
A realidade te acolhe
dizendo que pela frente
o horizonte da vida necessita
de tuas palavras
e do teu silêncio.

Se amanhã sentires saudades,
lembra-te da fantasia e
sonha com tua próxima vitória.
Vitória que todas as armas do mundo
jamais conseguirão obter,
porque é uma vitória que surge da paz
e não do ressentimento.

É certo que irás encontrar situações
tempestuosas novamente,
mas haverá de ver sempre
o lado bom da chuva que cai
e não a face do raio que destrói.
Tu és jovem.

Atender a quem te chama é belo,
lutar por quem te rejeita
é quase chegar a perfeição.
A juventude precisa de sonhos
e se nutrir de lembranças,
assim como o leito dos rios
precisa da água que rola
e o coração necessita de afeto.
Não faças do amanhã
o sinónimo de nunca,
nem o ontem te seja o mesmo
que nunca mais.
Teus passos ficaram.
Olhes para trás...
mas vá em frente
pois há muitos que precisam
que chegues para poderem seguir-te.

Charles Chaplin

RESUMO

Pesquisas da área da Educação revelaram que muitos dos impactos decorrentes da implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos estão relacionados, principalmente, ao trabalho pedagógico realizado com a criança que passou a acessar a etapa mais cedo, aos seis anos de idade. Perseguindo a problemática de descompasso teórico-prático dada pela necessidade de coexistência entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, a pesquisa tem como objetivo principal analisar a transição da criança da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Tendo como fio condutor a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno, partiu-se do pressuposto de que os eixos estruturantes do trabalho realizado na EI assegura que o ofício de criança seja exercido com maiores possibilidades nesta etapa educativa. Já para o EF considerou-se que o acesso a esta etapa faz a criança experimentar o ofício de aluno e, portanto, a hipótese inicial diz respeito sobre quais condições ela teria para viver uma duplicidade de papéis, no sentido de experimentar os dois ofícios de modo indissociável. Observamos que no decorrer de sua inserção no EF9A, a criança deparou-se com uma rotina escolar não acolhedora de suas aspirações e especificidades e começa a sentir que o “aprender” representa ruptura com o lúdico e com processos mais interativos, bem como brincadeiras livres ou estruturadas, o que a levou estabelecer, por vezes, uma relação negativa com o ofício de aluno. Veremos portanto, que o ofício de aluno não contempla algumas dimensões infantis e, por isso, a sua duplicidade é vivida de forma dicotômica quando ela consegue colocar em prática suas situações imagéticas ou durante as aulas de Educação Física e Educação Artística. Para alcançar nossos objetivos, contamos com os suportes teóricos e metodológicos de autores da Sociologia da Educação, e realizamos um estudo etnográfico com observação participante numa turma de primeiro ano do EF9A, em escola estadual situada no município de Florianópolis. Por fim, registramos nossas inquietações e angústias sobre a política responsável por ampliar o EF de oito para nove anos, e esperamos ter contribuído para a representação da criança como interlocutora legítima das pesquisas educacionais voltadas à compreensão de suas próprias infâncias.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos. Ofício de Criança. Ofício de Aluno. Estratégias Infantis. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Research in the area of Education has revealed that many of the impacts of the implementation and implantation of the Nine Years of Primary Education are mainly related to the pedagogical work carried out with the child who started the course at the age of six years. Looking for the problematic of theoretical-practical imbalance given by the need for coexistence between the first two stages of Basic Education, the main objective of the research is to know, understand and analyze the transition of Preschool for Elementary School. We will see, however, that the trades are inseparable only when she is able to put into practice her imagery situations. Having as a guiding thread the passage from the child's office to the student's office, we start from the assumption that the child's office is exercised with greater possibilities in the Preschool. For the Elementary School, we have drawn the initial hypothesis that the child would experience a duplication of experiences. We will see, however, that the trades are inseparable only when she is able to put into practice her imagery situations. To achieve our objectives, we have the theoretical and methodological authors support of the Education Sociology, and we conducted an ethnographic study with participant observation in a first-year of Nine Years of Primary Education class, in a state school located in Florianópolis city. Finally, we record our concerns and anxieties about the policy responsible for extending Elementary School from eight to nine years, and we hope to have contributed to the consolidation of the child as a legitimate interlocutor of educational research aimed at understanding their own childhoods.

Keywords: Nine Years of Primary Education. Child's Office. Student's Office. Children's Strategies. Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAs – Colégio(s) de Aplicação
EF – Ensino Fundamental
EF9A – Ensino Fundamental de Nove Anos
EI – Educação Infantil
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPFESC – Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LPSB – Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NDI/UFSC - Núcleo de Educação Infantil
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
SEDUC- Secretaria de Estado de Educação (Pará/PA)
SINEP/SC – Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – “A EMOÇÃO RACIOCINADA	13
CAPÍTULO 2 – EMBASAMENTO LEGAL, POLÍTICO E PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	23
2.1 Por que ampliamos de oito para nove anos?.....	2523
2.2 Brincar, aprender e ensinar: reflexões iniciais sobre a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos a partir dos documentos orientadores oficiais.....	298
CAPÍTULO 3 – UMA IMERSÃO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR ENTRE OS ANOS DE 2007 A 2017	3433
3.1 Levantamento bibliográfico ou Nota de Síntese: um instrumento de estruturação da Sociologia da Educação francesa	33
3.2 Sobre caminhos já percorridos: uma incursão ao Banco De Dados da CAPES nos últimos dez anos	365
3.3 As dúvidas, angústias, medos e entraves frente ao desafio de construir um novo ofício docente para o EF9A	43
3.4 A Formação de Professores frente à implantação/implementação do EF9A	48
3.5 O que os(as) professores(as) pensam sobre o ciclo de alfabetização	51
3.6 “Ah, já sei! Amarelo igual ao miolo do ovo!” Qual o lugar da brincadeira e da ludicidade na segunda etapa da Educação Básica e na Educação Infantil?.....	52
3.7 “Não gosto quando chove porque não dá pra brincar!” Reflexões sobre os usos dos tempos e dos espaços entre as duas instâncias	59
3.8 “Hoje tem Educação Física?”: o que as pesquisas revelaram sobre as práticas pedagógicas no EF9A e na EI	61
3.9 “Já acabou o recreio? Mas eu nem brinquei!”: entre o Ofício de Criança e o Ofício de Aluno	68
3.10 “Mas eu já pintava muito bem quando ia pra Creche”: as crianças pregressas da Educação Infantil e os reflexos para o EF9A	73
3.11 “Ah, que bom ficar de pé!”: a contínua necessidade de coexistência entre as duas instâncias	76
3.12 “Quantos dias faltam pro sábado?” O currículo no Ensino Fundamental de nove anos como reprodutor da divisão social do trabalho.....	80
CAPÍTULO 4 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS: UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	90
4.1 Histórico da instituição pesquisada	90
4.2 Estrutura	91
4.3 Patrona da escola – Professora Leonor de Barros	92
4.4 - Sobre o contexto pesquisado: o fio de Ariadne.....	92

4.5 Por que ouvir as crianças	94
4.6 Uma inspiração etnográfica	101
CAPÍTULO 5 – OS CONSTRUCTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	1075
5.1 A infância na história: a concepção de criança e infância a partir de Philippe Ariès	10907
5.2 Formação e desenvolvimento da <i>psique</i> humana sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores: a criança como ser social, político e histórico.....	11614
5.3 A contribuição de Leontiev à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil	120
5.4 O jogo, brinquedo e brincadeira na perspectiva Teórico-Cultural.....	123
5.5 Considerações sobre tempo e espaço na escola de Ensino Fundamental	131
5.6 Pensando as dimensões objetivas e subjetivas humanas no espaço social escolar a partir do <i>habitus</i> de Pierre Bourdieu	14542
CAPÍTULO 6 – O DESAFIO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA DE OBSERVAR O QUE OS OLHOS NEM SEMPRE QUERIAM VER E OS OUVIDOS ESCUTAR.....	1529
6.1 O lugar da infância nos tempos e nos espaços do EF9A: contrapontos com a Educação Infantil	15451
6.1.2 Estabelecendo relações entre a criança e o contexto pesquisado por meio da categoria <i>habitus</i> de Pierre Bourdieu.....	16663
6.1.3 Existiram pontos intercontextuais entre Educação Infantil e Ensino Fundamental?	1685
6.2 Entre o Ofício de Criança e o Ofício de Aluno.....	1729
6.3 Tensões entre o Ofício de Aluno e as tentativas de estratégias infantis.....	1785
6.4 Elementos para pensar as práticas pedagógicas no EF9A numa perspectiva fundamentada em princípios educacionais históricos modernos e contemporâneos.....	1839
6.4.1 Os princípios e promessas da educação escolar pública.....	18380
6.4.2 Alguns princípios sociais modernos inscritos na meritocracia escolar	1873
6.4.3 A internacionalização da educação escolar pública brasileira.....	1896
7 CONCLUINDO: “EU FICO COM A PUREZA DA RESPOSTA DAS CRIANÇAS, É BONITA, É BONITA E É BONITA”	2017
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.5

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais, Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade.

Paulo Freire (1921-1997)

CAPÍTULO 1 – “A EMOÇÃO RACIOCINADA”¹

Ao escrever esta dissertação, tive a oportunidade ímpar de recuperar alguns fatos e passagens, readquirir algumas ideias, imagens, rememorar e reviver um pouco minha história enquanto professora há 14 anos na Educação Infantil (EI)². Foi, sem dúvida, mais um grande desafio, devido à fusão de sentimentos muitas vezes conflitantes, ora de felicidade e satisfação, ora de insegurança, pela exigência de comprometimento e seriedade que permeiam o *métier* do pesquisador, sentimentos motivados por considerar o Mestrado em Educação um grande divisor de águas para minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

A aliança entre um projeto de vida e uma paixão foi um ingrediente fascinante que me estimulou a materializar um grande propósito, que me permitiu viver e conhecer de forma ainda mais intensa o universo infantil, que há tanto tempo me impressiona e seduz. Essas experiências vividas até o momento me fizeram entender que a produção de uma pesquisa só acontece se durante esse processo for permitido construir uma relação de paixão e racionalidade igualmente partilhadas³ com o objeto de estudo.

A intenção de associar a experiência de professora de EI e pesquisar a antecipação da escolarização, sob a perspectiva das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9A)⁴, possibilitou-me um exercício intelectual primoroso de aproximação dessa experiência com os fundamentos teórico-metodológicos que, pautados pela reflexão, são posturas necessárias às vidas acadêmica e profissional. Nos dizeres de Bondía⁵ (2002, p. 21)

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o

¹ Título inspirado na introdução escrita por Sergio Miceli para o livro *Esboço de Auto-análise*, de Pierre Bourdieu (2005). A obra foi traduzida por Sérgio Miceli.

² A sigla (EI) será mencionada nos escritos posteriores para referir a Educação Infantil.

³ Esta reflexão é ancorada no livro *Ciência e Política, duas vocações*, de Max Weber (1967). Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1599635>>. Acesso em: 12 set. 2018.

⁴ A sigla (EF9A) será mencionada nos escritos posteriores para referir ao Ensino Fundamental de Nove Anos.

⁵ *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*, conferência proferida no I Seminário de Educação de Campinas, traduzida e publicada em julho de 2001 por Leituras SME.

que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Entendo a pesquisa como sendo parte importante da própria ação de ensinar. Para tanto, é necessário que o professor reconheça essa dimensão em sua prática e, agindo de forma “relacional” e não linear, reflita sobre suas próprias atividades docentes, reelaborando seus pensamentos e ações. Desde o planejamento às realizações de seu plano de ação, ele está fazendo descobertas, conquistando novos saberes e, quiçá, superando a escola como instituição historicamente instituída sob a lógica do tempo do adulto, da divisão social do trabalho. Talvez este seja um dos grandes desafios, nos tornarmos a cada dia melhores professores-pesquisadores. Numa carta aos professores, Freire (2001)⁶ faz importante alerta sobre a exigência de a atividade docente envolver a preparação, capacitação, formação, devendo se fundar, permanentemente, na análise crítica da sua própria prática. Do mesmo modo, no entendimento de Alarcão (2011, p. 44):

a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

O interesse e a necessidade de voltar a estudar depois de alguns anos eram fortes e persistentes. Porém, eu sabia que o retorno seria árduo. As possibilidades de temas me deixavam em dúvida quanto à escolha de um específico, dentre tantos que surgiam das reflexões do cotidiano escolar, pautados, posteriormente, através de uma disciplina como aluna especial.

A oportunidade de cursar uma disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) foi crucial para que dúvidas e questionamentos, adormecidos por hora em mim, começassem novamente a florescer em meio às calorosas discussões, às reflexões e às trocas de experiências, sendo relevante para a definição da temática, construção e refinamento do objeto de pesquisa. Em meio a algumas dúvidas, a afirmação de Pierre Bourdieu (2003) de que “o interesse nunca é desinteressado” auxiliou nesta fase inicial, clareando alguns objetivos inerentes à investigação.

Antes mesmo de começar a pesquisa obtive uma primeira resposta: nossas dúvidas aumentam quando temos que fazer escolhas. Mas aos poucos os pensamentos e as reflexões

⁶ FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** 15 (42), 2001, p 259-268. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2018.

iniciais foram ganhando contornos e, por se aproximarem muito da minha trajetória, instigaram-me a escolher o tema: “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos”, tendo como fio condutor de pesquisa “A Passagem do Ofício de Criança para o Ofício de Aluno”. De qualquer forma, esteve longe de ser uma tarefa fácil.

Quando estava no Ensino Médio, já tinha vontade de ser professora. Mas a paixão, particularmente por essa faixa etária, nasceu durante o estágio de docência, no último ano, quando, na época, os três primeiros anos do Curso de Pedagogia na UFSC habilitavam para atuar no Ensino Fundamental (EF)⁷ de 1^a a 4^a séries. No último ano, escolhia-se uma área específica de atuação. Naquele momento, optei pela Habilitação em EI, sem ter total certeza de que seria para a minha vida toda, mas está sendo.

No segundo semestre de 2004, concluí o curso de Pedagogia, e, no ano seguinte, prestei concurso para trabalhar na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Ingressei como efetiva no cargo de Auxiliar de Ensino em fevereiro de 2006, e em 2012 passei a atuar como Professora Auxiliar de Ensino, estando agora com licença de dois anos para cursar o Mestrado.

Durante a escolha do tema, outro ponto muito relevante dizia respeito à Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – evento importantíssimo para a educação do país. Nesse encontro, ocorrido na UFSC, em setembro de 2015, foi apresentado um trabalho sobre o tema EF9A, repercutindo comentários tecidos pela professora e colegas. Isso fez minhas lembranças retrocederem a 2006, quando promulgada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Naquele ano, comecei a trabalhar no Núcleo de Educação Infantil na Barra da Lagoa e recordo como se fosse hoje os lamentos dos pais sobre seus filhos perderem um ano de EI. Eram preocupações da comunidade que remetem a alguns autores, segundo os quais “a medida de ampliação do EF para nove anos não implicou o aumento em um ano a mais para a segunda etapa da Educação Básica, mas, sim, o aumento do tempo de escolaridade obrigatória no EF, subtraindo o último ano da EI”. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, *apud*, LIMA, 2013, p. 20)

O tempo foi passando e 2010, ano da obrigatoriedade da lei, foi se aproximando. Nessa época, eu atuava junto à equipe técnica diretiva, o que me oportunizava uma amplitude maior de aproximação com os familiares moradores do bairro em que a unidade estava inserida. Ouvíamos todos os dias os questionamentos e angústias levantados pela comunidade

⁷ A sigla (EF) será mencionada nos escritos posteriores para referir o Ensino Fundamental.

e não entendíamos o por que de tal antecipação da criança ao EF. Dividíamos com professores e famílias inquietudes e incertezas. Muitas vezes, elas revelavam-se revoltantes, pois as prerrogativas da lei, a nosso ver, não eram plausíveis a ponto de justificar a implementação de um ano a mais, ao significar, efetivamente, um ano a menos na EI. Por que não tornar obrigatórios os últimos anos da EI⁸, ou ampliar, postergando o fim do EF? Sob esses pontos de vista, a antecipação poderia ser considerada uma perda de tempo.

Assim, após algumas reflexões, pude reviver de certa forma as angústias e os questionamentos daquela ocasião. Sem sombra de dúvida, deixaram marcas profundas na história da EI, ressurgindo o interesse e a necessidade de avançar os estudos e procurar identificar possíveis desdobramentos que essa lei, decretada lá no início do meu percurso como servidora na Prefeitura Municipal de Florianópolis, causa até os dias de hoje nas crianças e profissionais, mais de 12 anos após sua implementação, e mais de oito anos de sua obrigatoriedade.

Torna-se importante ressaltar que, embora o debate sobre a implantação e implementação do EF9A não seja novo, a maioria das pesquisas realizadas, incluindo as mais recentes, continua a identificar grandes dificuldades, impactos e desafios inerentes ao processo. Principalmente no que diz respeito ao ingresso da criança com seis anos de idade. Ou seja, vivemos ainda um momento marcado por muitas dúvidas e divergências em relação a essa política, da qual se esperava uma reorganização de conteúdos curriculares e uma reestruturação que viessem ao encontro das exigências de novas práticas e estratégias educativas, no sentido de serem acolhedoras das necessidades, peculiaridades e subjetividades infantis. Enquanto essa proposição não se efetiva na prática, há uma grande preocupação por parte de toda a comunidade educativa escolar.

Dada a pertinência do que foi brevemente exposto até aqui, destacamos a necessidade de estudar a implementação do EF9A como objeto de pesquisa a ser problematizado, discutido e interrogado, e não como uma questão simplificada do tipo favoráveis versus contrários à ampliação. Entendemos que tais posicionamentos se reduzem a uma polarização na área, e há tempo estão esgotados. Há, sobretudo, a urgência de conhecer melhor a forma como a ampliação desta etapa vem se consolidando em suas dimensões sociológica, política, pedagógica e estrutural, dimensionando, na medida do possível, seu impacto na trajetória/vida escolar de milhões de meninos e meninas brasileiras que frequentam nossos sistemas de ensino.

⁸ Após a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade da Educação Básica no Brasil passou a compreender dos quatro aos 17 anos de idade.

Em consonância com essas inquietações, angústias e reflexões, a **delimitação do problema** deste estudo constitui-se na seguinte questão: pesquisas e literatura da área revelam que a ampliação do EF de oito para nove anos nas redes municipais e estaduais de todo país tem gerado dificuldades com relação, principalmente, ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, que agora acessam ainda mais cedo, aos seis anos de idade, esta etapa de ensino. Os documentos oficiais referentes à implementação do EF9A orientam que, durante a transição da criança da EI para EF, deve haver uma coexistência pela qual se perspective um processo seguro e acolhedor das especificidades desta nova faixa etária. De acordo com as recomendações desses documentos, a criança deve fazer a passagem entre as duas etapas sem que possíveis impactos negativos possam intervir em suas experiências na nova etapa, preservando sua infância e trajetória escolar. Identificou-se, a partir daí, um possível descompasso teórico-prático entre os princípios desses documentos e a realidade escolar. Intentando compreender esse problema, elaboramos um eixo central de investigação cujos objetivos de pesquisa serão apresentados a seguir:

Objetivo Geral

Conhecer e compreender a transição entre a EI e o EF, analisando como o grupo pesquisado, pertencente ao 1º Ano do EF9A, fez a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno.

Objetivos Específicos

a) Identificar os aspectos e/ou elementos no contexto do 1º Ano do EF9A que auxiliem a elucidar como o grupo pesquisado viveu a passagem de ofícios;

b) Verificar a hipótese de a criança, ao acessar o contexto do 1º Ano do EF9A, vive uma duplicidade de papéis, no sentido de desempenhar o ofício de aluno e o ofício de criança de modo indissociável;

c) Identificar as dificuldades, entraves e desafios impostos aos envolvidos, principalmente no que diz respeito ao (re)conhecimento de possíveis impactos causados nas crianças naquele lócus de investigação;

d) Conhecer as interações criança/criança e criança/adulto em uma turma do 1º Ano do EF9A que, ao compará-las com a EI, torne possível a identificação de pontos intercontextuais entre as etapas no que tange, principalmente, ao trabalho pedagógico realizado com a criança que passou a acessar a etapa pesquisada aos seis anos de idade;

e) Verificar, com base nos documentos da implementação e orientadores do processo de transição, se houve mudanças nas práticas pedagógicas e abordagens metodológicas dos professores do 1º Ano do EF9A, no sentido de serem acolhedoras (ou não) das especificidades

infantis e dos direitos fundamentais da criança em aprender e brincar, indissociavelmente. A identificação de entraves nessas proposições decorrentes da ampliação nos ajudará a compreender quais são as possibilidades de a criança viver sua infância no contexto do EF9A, que, mesmo densamente imbricados no espaço escolar, são passíveis de serem encontrados.

Todas essas questões começam a ser explicitadas já a partir do Capítulo 2 intitulado, Embasamento legal, político e pedagógico sobre o ensino fundamental de nove anos. Nele, tivemos como principal objetivo apresentar um apanhado geral sobre os marcos históricos, políticos, sociais, legais e pedagógicos pelos quais procurou-se situar o leitor sobre alguns fatores que influenciaram o desencadeamento da promulgação a Lei 11.274 de fevereiro de 2006, bem como o contexto em que foi gestada, aprovada, implantada a referida lei. Para tanto, tomamos como base, também, os documentos legais e as orientações oficiais através dos quais identificamos os objetivos, interesses, argumentos e justificativas que fundamentaram a criação da citada lei, responsável por estender de oito para nove o EF. Concluimos este capítulo apresentando que o embate travado acerca do EF9A pouco se refere ao aumento do tempo da sua obrigatoriedade, mas encontra-se voltado principalmente aos desastrosos desdobramentos referentes à inclusão da criança que passou a acessar este segmento mais cedo, aos seis anos de idade.

No Capítulo 3 denominado, Uma imersão no banco de teses e dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior entre os anos de 2007 a 2017, num primeiro momento, alicerçando-nos em Régine Sirota (1984), apresentamos como se deu a consolidação do trabalho de levantamento bibliográfico na França cujo o processo ficou conhecido como “Nota de Síntese”. Na sequência, tratamos sobre o Estado da Arte da produção acadêmica, tendo como suporte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹. Por meio desta imersão foi possível investigar o que foi produzido sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos num intervalo de tempo entre 2007 a 2017. Esse condensamento de informações foi um esforço realizado para situar nossa pesquisa com vistas à elucidação de questões que permeiam essa temática: os caminhos metodológicos, problemáticas, hipóteses, tentando, além de um refinamento do objeto, compartilhando a compreensão de como esta área de estudos vem se consolidando.

Já no Capítulo 4 nomeado, Os Caminhos Percorridos: Uma Construção Metodológica, apresentamos um breve histórico sobre nosso lócus de pesquisa e pontuamos algumas

⁹ A sigla CAPES será mencionada para fazer referência ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

características da sua estrutura física e localização. Também procuramos compartilhar com o leitor os primeiros contatos com a instituição escolar, bem como os procedimentos decisivos em cada etapa para tornar possível a inserção da pesquisadora no campo empírico de investigação com seres humanos. Em seguida, detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados situando nosso paradigma investigativo. A partir daí, tecemos reflexões a respeito do caminho que construímos para a nossa pesquisa acadêmico-científica dividindo as dificuldades, os desafios e cuidados necessários para uma investigação considerada, ainda incipiente, com crianças. Também compartilhamos as posturas adotadas pelas pesquisadoras com relação ao rigor das reflexões e inferências explanadas, bem como a importância para o decorrer das observações realizadas no lócus de pesquisa de modo a tornar a criança principal fonte de informação.

Com vistas a importante interlocução da Sociologia da Educação com diferentes áreas do conhecimento, como a Etnografia e História, Psicologia Social e a Pedagogia, no capítulo 5 são apresentados os autores que dialogam com os princípios teórico-metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa e, portanto, fundamentaram nossas reflexões, análises e apontamentos realizados incluindo, principalmente, as categorias mobilizadas na empiria deste estudo. Na primeira parte, a partir da obra *História Social da Criança e da Família* (1981), de Philippe Ariès, apresentamos um panorama sobre como foi se constituindo, ao longo da história da humanidade, o sentimento de infância. Veremos como a iconografia desse autor inaugura uma análise histórica e espacial da concepção de criança, a qual rompe com a ideia de uma única infância, universal e como categoria natural persistente por longos anos.

A seguir, com base nos escritos de Lev Semyonovitch Vygotsky (1988) e seus colaboradores, apresentamos a importância desses autores para a superação das concepções de criança pautadas unicamente em argumentos biológicos e psicológicos. Suas reflexões ampliam o entendimento de que não só as características inatas mas, fundamentalmente, as dimensões sociais, culturais, políticas e históricas interferem profundamente no processo de constituição, desenvolvimento e funcionamento da *psique* humana.

No terceiro tópico, apresentamos a visão de Leontiev (2010) sobre a criança ao passar pelos estágios reais de desenvolvimento. Este autor, ao voltar sua atenção para o momento da “infância pré-escolar”, observou que a criança ultrapassa os estreitos limites de manipulação dos objetos que a cerca e desenvolve uma capacidade de associar tais objetos com o mundo de forma mais objetiva, criando situações tipicamente humanas com eles.

Após, enfatizamos jogo, brinquedo e brincadeira como a principal atividade para a criança. Os autores que fundamentam esta perspectiva explicam que, para entender esse tripé,

é necessário romper com o mito de que a criança simplesmente já nasce sabendo brincar, e associá-la a uma cidadã, autora de seus conhecimentos e produtora de culturas infantis. Somente a partir dessa compreensão superamos o possível entendimento de que criança brinca buscando apenas ocupar-se ou divertir-se, mas, sobretudo, porque é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral de suas múltiplas dimensões humanas. Autores como Brougère (2010), Vygostsky (1988), Vygostsky, Lúria e Leontiev (2010) e Kishimoto (1993) constataram em seus estudos que, por meio das relações interativas ocorridas principalmente durante o brincar, a criança constitui-se como ser social, cultural, político e histórico, compondo uma categoria social com especificidades submersas nessas próprias dimensões.

Seguindo com o próximo constructo teórico, explanou-se como o uso do tempo e do espaço são dimensões racionalizáveis, fixadas, compartimentalizadas e hierarquizadas, tornando-se importantes instrumentos do alicerce de nossa cultura escolar. Fizemos uma reflexão sobre a impossibilidade de neutralidade deste binômio, uma vez que suas marcas temporais e espaciais fazem surgir fortes efeitos em todos que fazem parte do processo de construção de conhecimentos.

Encerramos este capítulo apresentando *habitus*, uma importante categoria de análise que permeia as inúmeras obras de Pierre Bourdieu. Embora engendrado no passado, a flexibilidade presente nesse sistema orienta a ação presente dos indivíduos, estando em constante reconstituição. Isso tornou possível aos sociólogos alcançarem inferências da complexidade humana presente nas mais diferentes realidades sociais. Assim, o *habitus* poderá ser concebido como mais uma importante ferramenta interpretativa das relações humanas, que auxilia uma interpretação social mais estreita, superando as dicotomias que historicamente assolam as ciências sociais, entre elas, a relação entre indivíduo e sociedade.

No Capítulo 6 denominado, O desafio da pesquisa etnográfica de observar o que os olhos nem sempre queriam ver e os ouvidos escutar, explana-se as análises e inferências a respeito da empiria recolhida a partir da observação da inserção da criança de seis anos de idade no primeiro ano do EF9A, lócus de investigação. As reflexões e apontamentos realizados neste capítulo contaram também com o estudo etnográfico realizado em escola estadual situada no município de Florianópolis. Após analisar as ideias centrais extraídas do diário de campo, cujo instrumento para a realização dos registros e análises foi a observação participante, as categorias foram divididas em seis principais: tempo e espaço, ofício de criança e ofício de aluno, estratégias infantis, práticas pedagógicas/alfabetização, pontos intercontextuais entre as etapas e brincadeira e ludicidade. O referido capítulo, inscrevendo-se

neste quadro teórico e metodológico e, por meio desses seis eixos interpretativos, buscou apresentar elementos elucidativos de como a criança de seis anos durante o seu processo de inserção no EF9A, e apropriando-se das práticas educativas de transição, fez a passagem de ofícios e experimentou uma possível duplicidade de papéis. Para explicitar essas compreensões partiu-se do pressuposto de que os eixos estruturantes do trabalho na EI assegura à criança maiores possibilidades de viver o ofício de criança. Já para o EF resgata-se a hipótese inicial de que, ao acessar a segunda etapa, a criança passaria a viver uma duplicidade de papeis no sentido do ofício de aluno contemplar o ofício de criança, indissociavelmente. Confirmou-se parcialmente a hipótese inicial de que o acesso ao EF faz a criança viver o mais intensamente o ofício de aluno, ficando a duplicidade de papéis secundarizada às estratégias infantis. Esta parte foi composta, também, pelo objetivo de elucidar em que momentos ela demonstrou maior necessidade de mesclar os ofícios. Explanamos a partir daí, a luta travada pela criança com o sistema de ensino para colocar em prática as suas situações imagéticas, de modo a viver, também, o ofício de criança.

Os pontos intercontextuais traçados, entre a EI e EF, objetivaram identificar possíveis interrelações responsáveis por estabelecer continuidades e/ou rupturas entre as duas etapas. Assim, por meio das categorias mobilizadas intenta-se realizar comparações entre essas dimensões estruturantes, tornando possível a verificação da hipótese de descompasso teórico prático dada pelo distanciamento das etapas em questão.

Concluiu-se o referido capítulo com reflexões acerca dos princípios educativos presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no 1º Ano pesquisado. Os apontamentos realizados no decorrer da pesquisa permitiram inferir que o(s) objetivo(s) de aprendizagem do 1º Ano do EF9A exigem do professor o desenvolvimento de um trabalho inclinado, prioritariamente, para a alfabetização. A partir daí, procurou-se identificar quais os princípios basilares subjacentes a tais objetivos e à consequente prática docente, e viu-se, à luz da educação moral e laica defendida por Durkheim (1978), que os mesmos se encontram na base dessa etapa educativa. Prosseguiu-se rumo ao entendimento de como o conjunto desses preceitos incide sobre o ofício do professor da Educação Básica, os quais, sendo originários dos sistemas de ensino modernos, atualizaram-se ao longo dos anos, entremeando-se aos fatores emergentes do contexto pós-moderno, conduzindo e consolidando um ciclo educativo reprodutivista da ordem moral e social. Para situar o hibridismo desses elementos na contemporaneidade, buscou-se fundamento teórico em Bauman (2009), Bourdieu (1996), Thiesen (2017, 2018), Libâneo (2016), Valle (2014), Nóvoa (2009), Kramer (2006), Beech (2007) e Carnoy (2002).

As considerações do Capítulo 7 finalizam a pesquisa, estabelecendo aproximações com as reflexões, análises, inferências, relevâncias referentes ao Capítulo 6, no qual foram apresentadas as análises teóricas/empíricas da pesquisa. Registram-se também as contribuições e dúvidas que perduraram, bem como algumas possibilidades de trabalhos para as Ciências da Educação, ampliando e/ou aprofundando este estudo.

Reafirmamos que nossos escritos são, portanto, fruto de inquietudes e estudos que motivaram lançar diferentes olhares sobre a educação obrigatória escolarizada. Os “dados” empíricos de nossa investigação foram fundamentados pelos constructos teórico-metodológicos da Sociologia da Educação, da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia, os quais vêm compartilhando uma importante inflexão epistemológica no campo ao romper com a tradição positivista, funcionalista e fenomenológica de pesquisa. Faço uma incursão em minhas angústias, dúvidas, questionamentos, contradições e dificuldades, bem como do caminho percorrido nesta pesquisa, muito brevemente aqui explicitada. Compartilho, portanto, alguns dos motivos que motivaram meu ingresso no Programa de Pós-Graduação nesta universidade e minha inserção na linha Sociologia e História da Educação, integrando também o Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina e o Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu (GPEFESC/LPSB).

As cem linguagens da criança

A criança
 é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 de maravilhar e de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para descobrir.
 Cem mundos
 para inventar
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubam-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender em alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

CAPÍTULO 2 – EMBASAMENTO LEGAL, POLÍTICO E PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Ao revisitarmos alguns autores, Santos (2010) faz um alerta sobre como pensar as políticas em países cujo contexto vem se consolidando cada vez mais a partir de uma imagem de mundo globalizado. Ele observa que os chamados países periféricos devem ficar atentos quanto à necessidade de considerar as influências não apenas locais, mas as advindas de organismos internacionais que, compostos por representantes dos países centrais, interferem na criação das políticas daqueles países. A partir desse pressuposto, o principal objetivo deste capítulo é apresentar um estudo dos aspectos referentes aos marcos históricos, políticos, sociais, legais e pedagógicos, procurando situar o leitor em relação ao contexto em que foi gestada, aprovada, implantada e implementada a Lei 11.274, de fevereiro de 2006, responsável por estender o EF de oito para nove anos.

Começamos o capítulo tomando como base os documentos legais e as orientações oficiais através das quais procuramos identificar os objetivos, interesses, argumentos e justificativas que fundamentaram a criação da referida lei, responsável por implantar e implementar o EF9A. No decorrer desses escritos, revelamos alguns fatores que influenciaram o desencadeamento da sua promulgação e consequente ampliação.

Concluimos apresentando que o embate travado acerca do EF9A pouco se refere ao aumento do tempo da sua obrigatoriedade, mas encontra-se voltado principalmente aos desastrosos desdobramentos referentes à inclusão da criança que passou a acessar este segmento mais cedo, aos seis anos de idade. Assim, as opiniões se dividem no tocante às implicações de mudanças tanto de cunho pedagógico quanto estruturais exigidas pelo processo de ampliação. Veremos que o cenário apresentado tem levado a uma cisão: é considerado por alguns um grande avanço, do ponto de vista da garantia ao aumento de tempo de escolarização; mas, também, causa muitas controvérsias quanto às condições oferecidas para a realização do trabalho educativo junto às crianças. Persistem dúvidas quanto à adequação da faixa etária das práticas pedagógicas realizadas com a nova demanda, o que coloca em xeque tal ganho. Mesmo longe de ser uma discussão recente, neste percurso

procuraremos tecer outras reflexões e apontamentos considerados pertinentes ao debate sobre essa questão.

2.1 Por que ampliamos de oito para nove anos?

De acordo com estudos da área, a ampliação ocorreu no momento em que o Brasil estava sob a gestão de um governo de caráter popular, representado por Luís Inácio Lula da Silva, que apresentou propostas de política pública para a erradicação da pobreza. Com o slogan “Educação para todos”, além de forte apelo social tinha como premissa (ou promessa) “o acesso à universalização e a democratização dos direitos sociais, sobretudo pela trajetória da história educacional brasileira, que se constituiu por meio da negação do acesso de todos à educação” (SILVA, 2012, p. 17).

Para começar a destacar as principais normatizações que orientam esse processo, citamos a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que trata da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e, em conformidade com a proposta do Ministério da Educação, consolida a expansão da escolarização mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – e no Plano Nacional de Educação – PNE 10.172/01.

Esta lei é sinalizada, desde então, como medida para corrigir a distorção idade-série, assim como para adequar o Brasil à tendência internacional de aumento do tempo de escolaridade obrigatória, trazendo como uma de suas prerrogativas a

implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, pela inclusão da criança de seis anos, com o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2001, p. 14)

O ingresso no Ensino Fundamental em nosso país, quando comparado aos demais países, inclusive latino-americanos, era relativamente tardio, sendo seis anos a idade-padrão na grande maioria dos sistemas (BRASIL, 2001, p. 48). Isso foi superado com a já citada lei, que alterou alguns artigos da LDB 9.394/1996. Entre eles, os artigos 29, 30, 32 e 87, estendendo de oito para nove anos a duração do EF, com matrícula obrigatória da criança aos seis anos de idade.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o EF passou a ter caráter obrigatório, laico, gratuito e público, intentando ampliar e melhorar a igualdade de oportunidades para as crianças que frequentam nossos sistemas educativos e, assim, promover um processo

formativo básico de qualidade. Recentemente, outra mudança impactante ocorreu na pré-escola¹⁰, tornando obrigatória a matrícula da criança de quatro anos¹¹. Não é nosso objetivo discutir essa obrigatoriedade, mas ressaltamos que esse relativo “ganho” significou a perda de vaga integral para muitas crianças, pois vários sistemas tiveram que diminuir um turno inteiro de permanência, objetivando dobrar a sua capacidade de atendimento e, assim, cumprir as demandas em lista de espera.

Em maio de 2005, a Lei 11.114/05 alterou o artigo 6 da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança de seis anos de idade no EF. Entretanto, a lei modificou apenas a idade de ingresso, pois não ampliou sua duração para nove anos. Ou seja, em princípio a lei, considerada por muitos como equivocada, diminuiria o tempo do EF e faria a criança concluir a etapa um ano mais cedo, no que se refere à idade, resultando, automaticamente, na efetiva perda de um ano de educação escolar.

Já em 2006, a ampliação do EF para nove anos de escolarização se dá com o acréscimo de um ano no início desse nível, estabelecendo, assim, cinco anos iniciais para as crianças de seis, sete, oito, nove e dez anos, respectivamente, e quatro anos finais para as crianças/adolescentes de onze, doze, treze e quatorze anos. Com base na legislação apresentada, o Conselho Nacional de Educação expediu Pareceres e Atos Normativos¹² para orientar a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Vale lembrar que os mesmos são mandatórios, ou seja, têm força de lei, portanto, devem ser cumpridos. Nesse sentido, o Parecer 6/2005, que visa ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, determina: “Os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de

¹⁰ A expressão “educação pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), para que a Meta 2 pudesse ser alcançada entre o ano de 2006 até 2010, a antecipação seria de caráter facultativo neste período. Somente a partir de 2010 passou-se a exigir a matrícula de todas as crianças com seis anos de idade no primeiro ano do EF, configurando um novo modelo para a segunda etapa da Educação Básica (BRASIL, BNCC, 2019, p. 35).

¹¹ Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, BNCC 2019, p. 36).

¹² Pesquisa sobre documentos emitidos pelo CNE durante a implantação e implementação do EF9A, cf. Abbiati (2008).

6 (seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar 6 (seis anos) no início do ano letivo” (BRASIL 2005, p. 10).

Em agosto de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) finalmente chega a uma determinação sobre o corte etário e estabelece como pré-requisito para matrícula, e respectivo ingresso no 1º Ano do EF, somente alunos com seis anos completos até 31 de março. A determinação é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pela Resolução CEB nº 6/2010.

De acordo com o MEC, boa parte das crianças de famílias de classes média ou alta já se encontrava na escola aos seis anos. Portanto, o novo modelo se configuraria também como uma política pública afirmativa de equidade social, buscando diminuir as desigualdades sociais, ao assegurar às crianças das classes populares o acesso com tal idade. Pelo exposto, essa política nasceu com o objetivo de “promover a educação pública de qualidade social e contribuir com a formação e o desenvolvimento integral das crianças, bem como o desenvolvimento de um amplo processo de transformação das ações constituídas na sociedade para que elas se posicionem como sujeitos construtores de histórias” (BRASIL, 2004).

A implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, tinha por objetivo contribuir financeiramente com ações que promovessem a universalização, a manutenção e a melhoria desse nível de ensino, incorporando os alunos das redes públicas estaduais e municipais, assim como a valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício. Nas palavras de Silva, (2009, p. 16): “O Governo aumentou as estatísticas de acesso, o que foi um dado positivo, mas insuficiente, pois não garantiu condições de democratização do conhecimento”.

Ainda sobre essa questão, segundo Guimarães e Pinto (2001 apud Ferraresi e Pinto, 2015, p. 40), “ao priorizar o financiamento do EF, o FUNDEF desestimulou o financiamento da educação infantil, já que os municípios eram obrigados a investir pelo menos 60% dos recursos da educação no ensino fundamental”, desencadeando o movimento de antecipação com vistas a usufruir dos recursos desse fundo. Nesta perspectiva, para Aleraro (2005 apud Abreu, 2010), a transferência do último ano da EI para o primeiro ano do EF acena para a mesma possibilidade, de garantir e ampliar a captação de recursos financeiros através do aumento do número de matrículas desta etapa de ensino.

O ingresso no EF aos seis anos de idade encontrava amparo legal no Artigo 87 da LDB, desde que houvesse vagas, ficando a decisão a cargo dos municípios e estados. Dessa

forma, a matrícula e a conseqüente ampliação que ocorreram em algumas redes de ensino antes mesmo das leis federais 11.114/05 e 11.274/06 podem também ser compreendidas como efeito do FUNDEF, evidenciando, por esse viés, a centralidade ocupada pelo EF nos interesses políticos e financeiros, uma vez que os recursos desse fundo se destinavam exclusivamente a esse nível de ensino, sendo distribuído aos municípios de forma equivalente ao número de matrículas efetivadas na referida etapa. É o que mostram as pesquisas de Amaral (2008), Chulek (2012) e Silva (2009), quando confirmam a matrícula de crianças com essa idade em alguns municípios do Paraná e Santa Catarina, mesmo antes de tornar-se facultativo em 2006, não configurando para estes uma novidade.

Consta das Diretrizes Nacionais para Educação que a matrícula na Educação Básica é também um direito público subjetivo inalienável e, portanto, intransferível, tensionando nosso reconhecimento de que conquistas que se dão pelo viés da legalidade representam para nossa sociedade, em parte, um grande avanço. No entanto, diversas pesquisas da área¹³ avaliam que o direito da criança à educação não pode ser concebido somente por meio da garantia de uma vaga na escola, pois, embora essa medida represente a democratização e fundamental avanço da área, não é suficiente.

Uma política pública que traz a igualdade de oportunidades como propulsora das relações e que objetiva melhorar a qualidade da educação deve também proporcionar a permanência da criança, a conclusão de todo o seu trajeto educativo e, conforme objetivos da implementação, atingir maior nível de escolaridade.

É preciso reconhecer, portanto, que avançar somente na dimensão da legalidade, sem levar em consideração as profundas transformações que as sociedades contemporâneas vêm sofrendo, não tem sido suficiente para colocar em funcionamento nossos sistemas de ensino, e alcançar o sucesso de uma educação realmente de qualidade que há tanto almejamos com as implementações.

Deve-se também considerar as mudanças dos paradigmas educacionais decorrentes de fatores temporais, de acordo com os contextos sociais, históricos, culturais, econômicos e geográficos, os quais geram transformações nas concepções de criança e infância, em conformidade lógica entre causa e efeito. Não é difícil percebermos que as crianças de hoje, guardadas suas peculiaridades infantis, não são iguais às de alguns anos atrás e, por sua vez, serão diferentes das próximas gerações que estão por vir.

¹³ Ver Valle (2010); Cury (2010, 2013).

Torna-se necessário considerar a infância de hoje como criação de um tempo histórico, fruto de condições socioculturais determinadas. Por isso, seria um grande equívoco analisar todas as infâncias e todas as crianças pelo mesmo prisma ou com um mesmo referencial. Neste sentido, as políticas voltadas à área da educação, principalmente no que se refere às duas primeiras etapas, precisam tomar conhecimento do universo infantil e levá-lo em consideração, desde a elaboração até a sua implementação. Valiengo (2008, p. 10) explica:

contemporaneamente, vivemos um processo de (re)significação dos pressupostos norteadores do desenvolvimento da criança, com duas visões antagônicas: se por um lado, de um modo geral, alguns estudiosos e pessoas afirmam a importância da vivência infantil da brincadeira, do desenho, da pintura, da construção, da música, ou seja, de diversas formas de linguagens e expressão humanas, de outro lado, de uma maneira geral, a concretização dessas atividades não é garantida nas instituições educativas, ou pior ainda, a aquisição precoce da leitura e da escrita é privilegiada, como a crença de um melhor preparo da criança para a vida.

Foi pensando nesta conjuntura paradoxal que mencionei o poema de Malaguzzi e o relaciono com a lógica das políticas pensadas ao longo dos anos para a educação brasileira. Teriam elas significado a subtração de noventa e nove das cem linguagens *sui generis* da criança, uma vez que todas essas cem precisam de uma atmosfera favorável, permitindo, contrariamente ao poema, a transformação de uma linguagem em um milhão, superando os desafios impostos pela vida e pela própria educação escolar?

A garantia da obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças aos seis anos de idade pode representar um aspecto positivo dessa política e um grande avanço educacional. Todavia, não podemos negar que a falta de mecanismos adequados à sua implementação causa entraves muitas vezes irreversíveis aos que vivenciam essa passagem, fazendo com que as suas linguagens se percam ao longo de percursos mal planejados, podendo ser o caso do EF9A.

2.2 Brincar, aprender e ensinar: reflexões iniciais sobre a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos a partir dos documentos orientadores oficiais

Nosso levantamento¹⁴, realizado no terceiro capítulo desta pesquisa, reafirmou que a implementação desconsiderou a participação dos professores em discussões prévias e nas tomadas de decisão. Isso fez surgir nesses profissionais sentimentos de angústia e frustração perante a incerteza quanto às metodologias e estratégias educativas adequadas às mudanças

¹⁴ Sobre o levantamento, ver: Araújo (2008), Delfin (2012), Possidônio (2016), Silva (2010), Vilarino (2016), Pugliese (2016), Mello (2008), Moro (2009), Silva (2012), Cruz (2013), Hashimoto (2012), Pedrosa (2011), Ribeiro (2014), Rodrigues (2013), Loureiro (2010), Santos (2008), Raniero (2009), Martinati (2012), entre outros.

inerentemente requeridas pela lei de ampliação proposta pelo MEC. Ao que nos parece, existiu uma simplificação e acomodação administrativa frente à política.

Medeiros (2015, p. 7) analisa as orientações federais, estaduais e municipais e apresenta uma proposta pedagógica segundo a qual o 1º Ano deve propor uma educação indissociável do cuidado, que integre as inúmeras dimensões humanas,

físicas, emocionais, afetivas, cognitivas, linguísticas e sociais da criança, em um contexto lúdico e prazeroso, no qual o brincar, a diversidade de materiais, os jogos, as danças, as músicas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento fossem contemplados.

Os estudos de Medeiros (2015) corroboram nossas análises realizadas acerca desses documentos, quando determinam que durante a ampliação deve-se assegurar uma proposta curricular que atenda as potencialidades e especificidades das crianças pequenas, permitindo que elas passem de uma etapa para outra, de forma que lhes sejam garantidas uma educação qualificada, acolhedora, comprometida com a valorização e o respeito às suas infâncias. Nesse sentido, os objetivos apresentados na ampliação (Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais 2009, p. 14) indicam o seguinte:

a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Juridicamente, é um direito da criança frequentar uma escola que esteja devidamente preparada para atendê-la nas suas peculiaridades e especificidades, de modo a assegurar as mesmas condições e as mesmas oportunidades de ensino/aprendizagem, e que sua origem de classe econômica e social não a impeça de construir uma história de sucesso escolar, permitindo inserir-se de forma plena e igualitária na sociedade em que vive.

Portanto, ainda de acordo com os referidos documentos, torna-se relevante repensar as práticas pedagógicas ao se trabalhar com crianças tão pequenas neste segmento educativo, fazendo-se necessária a elaboração de uma nova proposta pedagógica, coerente com as singularidades não só das crianças de seis anos, pois não se trata de realizar uma simples adequação ou uma transposição dos conteúdos da antiga 1ª Série do EF de oito anos para o novo 1º Ano.

Assim, a necessidade de compreender os significados dessa transição entre esses dois espaços escolares de escolarização da criança leva-nos também aos novos documentos. Por isso, não temos como falar em educação escolar básica em nosso país sem nos referirmos à

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aprovada recentemente pelo Conselho Nacional Educação e pelo Congresso Nacional em forma de Resolução e, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são documentos que possuem força de lei de caráter normativo. A BNCC é reguladora de conteúdos essenciais que toda criança, independente da região do país, deve ter apropriado ao encerrar cada ano letivo escolar.

Ao analisarmos esse documento, observamos que ele ora converge, ora não, com os documentos oficiais do Ministério da Educação¹⁵ já elaborados sobre essa temática. A BNCC menciona que a transição da EI para o EF deverá acontecer de forma complementar, pressupondo uma coexistência permanente entre as duas estruturas. Isso nos faz entender que tais etapas serão lugares pensados para que as crianças tenham o direito fundamental à aprendizagem, mas que também seja permitido a ela viver intensa e plenamente sua infância, suas diferenças, considerando que fatores sociais, culturais e econômicos têm relevância em todo o processo educativo.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL/MEC, BNCC, 2018, p. 51)

No entanto, ao fazer uma leitura atenta da sua redação, evidenciam-se muitas contradições que dizem respeito aos princípios balizadores referentes à transição, quando a alfabetização aparece não apenas como foco do trabalho do professor, ou como principal expectativa de aprendizagem para as crianças mas, problematizamos, fundamentalmente, a concepção mecanicista e fragmentada que se estabelece com tal objetivo:

Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL/MEC, BNCC, 2018, p. 51)

¹⁵ Os documentos podem ser encontrados no portal do MEC. Disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>; <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

Lima (2013) levanta essa questão em seus escritos, problematizando quanto ao perigo de a escola colocar suas propostas pedagógicas voltadas apenas à alfabetização, correndo-se o risco de reproduzir e reforçar a valorização que a sociedade deposita na aquisição da leitura e da escrita, simplificando um processo que não é fácil para o aluno e nem para o professor. Essa postura pode influenciar as perspectivas dos três segmentos (profissionais da escola, famílias e crianças), tornando possível levantar a hipótese de que há uma compreensão generalizada de que a escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, reduzindo e encerrando sua função num processo simplista acerca da alfabetização de forma a desvalorizar o letramento.

Sobre essa questão, nossos levantamentos¹⁶ revelaram que o cotidiano do EF é tomado por atividades de papel, caderno, apostilas, lições em folhas fotocopiadas, em sua maioria, identificando um grande entrave causado pela visão restrita de linguagem e de alfabetização, o que provoca forte dicotomia entre os direitos fundamentais da criança de aprender e brincar, indissociavelmente.

Há que se compreender as especificidades da EI, assim como o EF também têm suas diferenças. O grande desafio, resguardadas e respeitadas essas divergências, é colocar a criança no centro dessas duas instâncias e pensar um trabalho de práticas educativas voltado às suas necessidades, fazendo convergir o que há de comum entre as duas etapas, de forma a superar ou diminuir pontos de tensão historicamente consolidados entre os dois segmentos.

Em consonância com essa questão, citamos a Resolução 07/2010 (CNE/CEB), definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em seu artigo 29 esse documento torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, tendo em vista assegurar às crianças um percurso contínuo de aprendizagens. Entre as medidas para articular a EI com as séries iniciais do EF estão: “a recuperação do caráter lúdico da ação pedagógica nos anos iniciais do EF e o reconhecimento das aprendizagens conquistadas pela criança antes de ingressar no EF (§1º do mesmo artigo)” (LIMA, 2013, p. 20).

Vários autores discutem a existência de impasse teórico-prático, explicitando como os documentos orientadores de nossos sistemas de ensino, em sua maioria, não conseguem colocar em prática os princípios norteadores que os regem. Por vezes, ainda, deparamo-nos

¹⁶ Sobre os levantamentos realizados nesta pesquisa, ver (p. 20): Araújo (2008), Delfin (2012), Possidônio (2016), Silva (2010), Vilarino (2016), Pugliese (2016), Mello (2008), Moro (2009), Silva (2012), Cruz (2013), Hashimoto (2012), Pedrosa (2011), Ribeiro (2014), Rodrigues (2013), Loureiro (2010), Santos (2008), Martinati (2012), Dias (2014), Zingarelli (2009), Camargo (2014), Campos (2011), Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Duarte (2015), Barbosa (2015), Cechone (2016), Gebien (2011), Amaral (2008), Liberali (2011), Zambelli (2014), Motta (2010), Ferrão (2016), Castro (2015), Casagrande (2015), Matsuzaki (2009), Marega (2010), Nunes (2011), Chaves (2012), Orlandi e Lima (2015), Lummertz (2013), Chulek (2012), Oliveira (2011) e Oliveira (2015), entre outros.

com uma enorme contradição entre eles, tornando ainda mais difícil, desafiador e impactante o trabalho com as crianças, além de sobrecarregar as atribuições dos professores. Por esse motivo, concordamos com Valle (2010, p. 34), quando enfatiza que “os documentos orientadores, as propostas e projetos educacionais, mesmo estando respaldados por lei, em sua maioria não conseguem colocar em prática os princípios preconizados pelos próprios documentos”, o que provoca um grave impasse entre o que se objetiva teoricamente e o que realmente se incorpora na prática.

Em termos gerais, podemos dizer que a escola, obrigatoriamente, assumiu a implantação de uma lei, devido ao fato de ser esta mais uma determinação legal que vem somar-se a outras tantas que se impõem sem o devido planejamento, orientação e acompanhamento. Sobretudo, quanto ao trabalho com as crianças de seis anos de idade.

Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do Pequeno Polegar ou do Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não.

Umberto Eco

CAPÍTULO 3 – UMA IMERSÃO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR ENTRE OS ANOS DE 2007 A 2017

Motivadas pela persistência de dúvidas e pela complexidade das reflexões apresentadas até o momento, e buscando estreitar fronteiras com nossa temática de estudos no próximo capítulo, alicerçando-nos em Régine Sirota (1984), apresentamos como ocorreu o processo de consolidação do trabalho de levantamento bibliográfico na França, cujo percurso sociológico representou uma importante quebra de paradigma do campo, ficando conhecido como “Nota de Síntese”. Na sequência, tratamos sobre o Estado da Arte da produção acadêmica, tendo como suporte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁷. Por meio desta imersão, investigamos o que foi produzido sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos num intervalo de tempo entre 2007 a 2017. A realização deste exercício de condensamento de informações justifica-se, entre outras questões, por considerar a relevância de estabelecer diálogos, superar fronteiras e ampliar contribuições de diferentes autores das diversas regiões do nosso país. Trata-se, portanto, do esforço de traçar uma perspectiva coletiva com vistas à elucidação de questões que permeiam essa temática: os caminhos metodológicos, objetos, problemáticas,

¹⁷ A sigla CAPES será mencionada para fazer referência ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

hipóteses, intentando, além de um refinamento de nosso objeto, a compreensão de como esta área de estudos vem se consolidando.

3.1 Levantamento Bibliográfico ou Nota de Síntese: Um Instrumento de Estruturação da Sociologia da Educação francesa

Entre as décadas de 1970 e 1980, em Toulouse, na França, o colóquio intitulado *Por um balanço da Sociologia da Educação* buscou um exercício particular de escrita que possibilitasse constituir uma renovação na comunidade científica francesa. O movimento ocorreu graças a Jean Hassenforder e a Jean-Claude Forquin, que viram nesse gênero o surgimento de um trabalho reflexivo de síntese e as possibilidades de inserção da prática científica no mundo da Sociologia da Educação.

Considerado como um dos momentos-chaves de recomposição e reestruturação do ambiente da pesquisa nesta área, a conferência teve como principal propósito possibilitar que as trocas e os encontros pudessem consolidar um projeto de balanço da literatura, que mais tarde foi denominado Nota de Síntese. Caracterizou-se como um sistema de documentação que superou uma visão da Sociologia da Educação mal organizada e permeada pelo agravante de diluir-se em segmentos, em campos da Sociologia ou de outras disciplinas. Muitos sociólogos, na ocasião, enfatizavam a falta de um polo que pudesse organizar e reestruturar o ambiente da pesquisa em Sociologia da Educação.

Assim, o encontro representou a evolução deste campo ao trazer em seu bojo uma mudança de geração de pesquisadores pelos quais se buscou outra perspectiva de pesquisa instaurando, assim, um novo gênero de problemática e de escala. Inaugurou-se uma importante ruptura nas maneiras de agir desse meio científico tanto em termos quantitativos quanto de produção. Pouco habituados a eventos dessa magnitude, reuniram-se, na oportunidade, 250 pesquisadores.

Até então, a nota de síntese vinha sofrendo muitas críticas, por ser considerado um trabalho ilegítimo, representando, na época, apenas uma análise secundária de trabalhos existentes e não de primeira mão, retomando a expressão utilizada por Vigarello (s.d) no início do colóquio: “Um trabalho de pesquisa sem terreno aparente” (SIROTA, 2001, p. 5).

Viviane Isambert-Jamati apresentou *a posteriori* o primeiro levantamento de notas de síntese, publicado na forma de um volume intitulado *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*: “A principal ideia é pedir cada vez a um especialista para que faça, num determinado subcampo sociológico, um estudo sistemático da literatura publicada nos últimos

anos” (SIROTA, 1984, p. 4). Exigia-se a apresentação de uma análise com apontamentos e reflexões, e não simplesmente um relatório ou a classificação das publicações segundo o seu tema, demandando a compreensão de teorias subjacentes, bem como a interpretação de suas evoluções e de seus enfrentamentos.

Nas palavras de Forquin (1996 apud Sirota, 2001, p. 7), a nota de síntese “representa um trabalho de levantamento, de condensação, de organização e de apresentação de uma informação ligada à pesquisa, ou, oriunda da pesquisa num determinado domínio e de difusão através de uma literatura especializada”. Sua condensação produz um grandioso impacto social, uma seleção e nova organização social dos saberes e do pensamento. Mas como explicar tamanha estruturação de uma comunidade científica? A autora, ancorada nas palavras de Forquin (1996), diz que para esse jogo é necessário fazer uma analogia entre a nota de síntese e a cartografia, e assevera que o mapa é o “plano do metrô” imprescindível para que o viajante percorra novos caminhos depois de afastar-se de seu território familiar. Fazendo referência a um artigo de Pierre Bourdieu, *A ilusão biográfica*, a autora estabelece novamente relação com o “plano do metrô”, enfatizando, dessa vez, que o trabalho biográfico nunca poderá ser perdido de vista, pois sobre ele se desenharão as trajetórias biográficas. Ainda nas palavras da autora,

A partir desse ponto de vista, pode-se considerar que as notas de síntese representam, de certa maneira, uma rede metropolitana com suas linhas, suas múltiplas estações, seus cruzamentos, seus pontos de correspondência, suas paradas, suas mudanças de trilho, suas esperas, seus bilhetes de entrada, seus controles de identidade, seus pontos de partida, seus terminos. Poderíamos aqui, a partir do conjunto desses termos, retomar e explorar ainda mais essa metáfora. (FORQUIN, 1996 apud SIROTA, 2001, p. 7)

A nota de síntese representa simultaneamente os movimentos históricos das diferentes temporalidades sobrepostas, organizando informações, reflexões e apontamentos, contribuindo, portanto, para além da renovação da área, com a importante consolidação do campo da Sociologia da Educação.

3.2 Sobre caminhos já percorridos: uma incursão ao Banco De Dados da CAPES nos últimos dez anos

Inspirando-nos nos princípios referentes à nota de síntese, elegemos realizar nossa busca no site da CAPES. Esse portal permite o acesso aos trabalhos defendidos e disponibilizados pelos programas de pós-graduação de todas as universidades brasileiras, os quais também se responsabilizam pela veracidade das informações e dados disponibilizados.

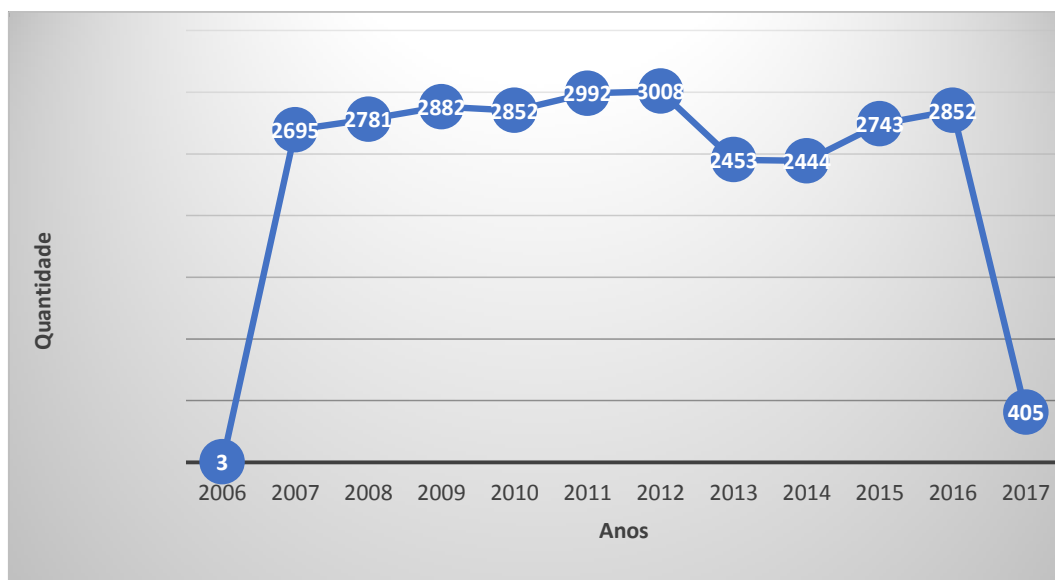
Pela grande condensação de estudos, consideramos o Portal de Periódicos do Ministério da Educação (MEC) um dos principais instrumentos para o conhecimento da nossa temática, pois, além de seu fácil e amplo acesso à grande maioria das produções científicas, apresenta resumos das teses e dissertações defendidas desde 1987.

A página informatizada disponibiliza ferramenta de busca e consulta que permite um levantamento por autor, título ou palavras-chave. Assim, num primeiro momento da busca ainda sem filtros digitamos no espaço “assunto”, o seguinte descritor: “a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno”. Em seguida, selecionamos o período de 2006 – quando promulgada a Lei nº 11.274/06 – a 2017 e obtivemos um total de novecentos e oitenta e seis mil novecentos e trinta e cinco trabalhos (986.935). Diante da impossibilidade de realizar a análise dos resumos de um volume desta magnitude, foram aplicados alguns dispositivos de refinamento disponibilizados pelo portal.

Num segundo momento, visando à obtenção de maiores informações, realizamos a pesquisa por ano. Seguimos com o mesmo descritor, porém aplicamos mais filtros selecionando, da “Grande Área do Conhecimento”, pesquisas relacionadas estritamente às “Ciências Humanas”. Para as outras opções referentes ainda à “Área de Conhecimento”, escolhemos “Ensino-Aprendizagem” e “Educação” na sua concepção mais ampla, ou seja, as especificidades que fogem ao tema foram desconsideradas, como por exemplo, Educação de Adultos, Educação Física, Educação Especial.

Pelo fato de os principais suportes teóricos e metodológicos que fundamentam nossa pesquisa serem da área da Sociologia, avaliamos a importância de interlocução com esse campo. Embora sua inclusão tenha resultado em um número expressivo de trabalhos (3.327), não foi encontrado nenhum que tivesse aproximação significativa com nosso objeto de estudo, o que de uma forma prática mostrou sua nulidade. O levantamento feito a partir dos critérios seletivos acima citados mostra quantas pesquisas relacionadas àquele descritor foram realizadas por ano, conforme o Gráfico 1, totalizando vinte e oito mil cento e dez (28.110) trabalhos.

Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas por ano



Fonte: CAPES (2018). Elaborado pela autora, mai. 2018.

Pela vasta quantidade de pesquisas, num terceiro momento realizamos uma leitura atenta e muito criteriosa de seus títulos, com o intuito de elencar somente os que tivessem uma estreita relação com o nosso tema, demandando-nos um árduo e detalhado trabalho de apuração. Somente após esse critério de seleção partimos para última e exaustiva etapa, realizando, finalmente, a leitura dos resumos de cada obra. É pertinente registrar que pesquisas cujo lócus referiam-se apenas à EI ou à antiga 1ª Série não foram selecionadas, por considerarmos fugir ao foco principal de interesse. O levantamento é muito importante para o processo de construção do objeto, conferindo legitimidade a ele no campo científico, pois na “Sociologia o objeto é quase um objeto cambiante, diferente do que ocorre com o objeto de outras ciências, perdura a incerteza e o provisório” (MARTINS, 2013, p. 73). A leitura cuidadosa das investigações nos auxiliou na compreensão da complexidade desta temática. Conseguimos perceber como estamos envolvidos por tramas que se entrecruzam, formando uma grande tessitura, reafirmando nosso entendimento de que na pesquisa em Educação nada é estático ou acontece isoladamente. Lê-las e analisá-las foi como fazer artesanato, tecido ponto por ponto, em um processo muito mais partilhado do que solitário. As experiências vividas fazem-me entender que a elaboração de uma pesquisa passa por uma relação de racionalidade, mas também de paixão e de afeto, igualmente compartilhados durante todo o processo de construção.

Se olharmos o dicionário Aurélio, a palavra trama tem, entre outros sentidos: 1. estrutura de elementos que se cruzam e interligam, como se formasse uma rede; 2. aquilo que foi tecido; 3. teia; 4. tela. Nesse sentido, tomar a noção de rede tal como fazem os sociólogos

da ciência, como, por exemplo Callon (s.d.), a partir do seu trabalho sobre as redes e a fabricação do fato científico, leva a considerar a ciência como um produto do processo dessa fabricação. Nele, a exposição dos conhecimentos científicos não pode ser considerada como uma constatação, como um simples testemunho, mas como se fosse uma tessitura. Callon (s.d. apud Sirota 2001, p. 9) observa:

Retire deles esta literatura da qual se nutrem e se sentirão desamparados, pois não saberão mais em quem ou sobre o que apoiar-se, não saberão mais o que vale a pena ser aprofundado. Saber escolher suas leituras é tão importante para um pesquisador quanto saber escolher seus instrumentos. Pode-se assim assimilar a fabricação dessas notas de síntese a um trabalho de mobilização de uma rede heterogênea mais ou menos extensa, obtida por um trabalho de circulação de textos, de intermediários que se tornarão seus elementos constitutivos. Essas redes, os pesquisadores as integram, os constituem ao reconstituí-los e o segredo da ciência, tal como é visto nessa corrente de pensamento da sociologia, deve-se inteiramente a esses dois imperativos: provar a resistência de uma proposição e medir o interesse que ela suscita. Por essa razão, se se considerar a hipótese da leitura da estruturação de uma comunidade científica através do surgimento deste gênero específico que é a nota de síntese, pode-se ler aí as expectativas da constituição desta comunidade, expectativas que contentar-me-ei apenas em enunciar, sem fazer demonstrações completas por falta de tempo, mas que poderiam ser consideradas como pistas para explorações ulteriores.

Como era de se esperar, ao fazer esse minucioso retrospecto sobre mudanças e permanências nesse nível de ensino, observou-se que a temática do Ensino Fundamental de Nove Anos tem sido foco de políticas públicas educacionais antes mesmo de sua implementação, conforme a LDB 10.172/2001 e o PNE de 2001, que trouxe como meta progressiva a ampliação de oito para nove anos. Temos pesquisas como, por exemplo, de Amaral (2008), Oliveira (2011), Chulek (2012) e Silva (2009) confirmando que a matrícula aos seis anos de idade já era uma prática muito comum, mesmo antes de tornar-se facultativa, em 2006, em municípios pesquisados dos estados de Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina. A tese de Oliveira (2015) afirma que matrículas eram efetuadas nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro com crianças de cinco anos que completariam seis anos até dezembro. Estas eram realizadas via mandados de segurança que, burlando a data limite de corte, antecipava ainda mais o acesso da criança. Conforme Oliveira (2015, p. 233):

E, como se viu, nem todos os sistemas de ensino do Brasil estão seguindo tanto a LDB, que regula o limite etário para a matrícula na educação obrigatória, na pré-escola “para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013), e no ensino fundamental “iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006), como as resoluções do CNE, que estabelecem a data de corte em 31 de março do ano da matrícula”.

As pesquisas realizadas até 2010 – prazo para a adequação obrigatória da transição, foram sendo elaboradas com a implementação acontecendo no primeiro ano. Somente a partir

de 2008 ocorreu a conclusão de dissertações, continuando o interesse e intensificando as produções após esse ano. A maioria das investigações foi realizada a partir da metodologia qualitativa e com enfoque etnográfico. Porém, selecionamos algumas que utilizaram o levantamento bibliográfico como metodologia.

No tocante aos instrumentos de coleta de dados, observou-se uma grande diversidade utilizada, a saber: entrevistas; observação – conforme critério de seleção, com lócus no 1º Ano do EF e algumas na EI, e, em sua grande maioria, realizadas em instituições públicas; questionário; diário de campo (no qual o pesquisador relata suas observações, registrando de forma densa o cotidiano escolar); análise de documentos; ou uma combinação entre elas. Alguns dados foram coletados por meio de fotografias e artefatos (desenhos) escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas. Importa registrar também que algumas apresentaram a abordagem qualitativa bibliográfica e documental, mobilizando métodos como Análise de Conteúdo e Análise Foucaultiana¹⁸, entre outros.

Grande parte das investigações foi realizada numa perspectiva que traz a criança para o centro do processo investigativo, dando vez e voz às suas narrativas, legitimando e respeitando suas falas, seus relatos, suas vivências, suas ideias e opiniões, seus desejos, seus gestos e expressões de sentimentos, procurando desvelar aspectos infantis muitas vezes silenciados nos espaços educativos. Em número menor, alguns autores também procuraram ouvir professores, gestores, funcionários e pais (comunidade), através de registros de conversas (mesmo as informais), de entrevistas e/ou questionários abertos ou semiestruturados.

Como já mencionado, a partir de 2008 abriu-se de forma mais incisiva a discussão acerca da obrigatoriedade escolar para crianças de seis anos. Reforçou-se, assim, a relevância e o interesse por essa temática, intensificando a discussão a respeito da estruturação da “nova” proposta pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, devido aos impactos gerados nos campos legal, administrativo, pedagógico, enfim, em todo o sistema de ensino a partir da promulgação da lei.

As leituras indicaram que há um contínuo investimento intelectual no tema, mostrando a importância de novas pesquisas que tragam mais elementos para pensar sobre o novo “realinhamento” do sistema educacional brasileiro. Em linhas gerais, apuramos que a principal problemática diz respeito à ausência da brincadeira e da ludicidade no EF. Tem-se,

¹⁸ A pesquisa de Mota (2010) faz suas análises através dos eixos interpretativos governo, governamentalidade e biopoder de Foucault; Santaiana (2008) faz seus apontamentos por meio de Análise de Discurso Foucaultiana.

por consequência, a necessidade de (re)pensar práticas educativas adequadas às crianças de seis anos, seja pelo usos dos tempos e dos espaços, ou pela simples substituição de atividades significativas destinadas às crianças, como, por exemplo, a brincadeira pela alfabetização.

A nova estrutura da Educação Básica no país gerou um maior interesse de pesquisadores, professores, gestores e legisladores, justificando cada vez mais a relevância de estudos que possam mapear e analisar sistematicamente esse processo. A incursão mostrou como é investigada a temática Ensino Fundamental de Nove Anos, quais as principais problemáticas motivadoras da trajetória dessas pesquisas, os instrumentos teórico-metodológicos mobilizados, a multiplicidade de hipóteses, as categorias mais abordadas, os recortes temporais, os principais autores que subsidiaram as investigações e os possíveis “resultados” obtidos, assim como as sugestões, as carências da área e, fundamentalmente, a relevância de futuros trabalhos nos auxiliando no refinamento e na construção do nosso objeto. Sirota (1984, p. 8) nos ajuda a entender como ocorre e o que mais importa saber no processo inicial de pesquisa:

Ela é o resultado de múltiplas operações efetuadas sobre uma multidão de representantes, de intermediários de todos os tipos que são pacientemente selecionados, submetidos à interrogação, e cujos depoimentos são registrados, confrontados, compilados, comparados nos laboratórios (...), se analisar os instrumentos que dispõe o pesquisador, pode-se perceber que, mesmo tendo em mãos os equipamentos mais sofisticados, um pesquisador permaneceria totalmente paralisado se não buscasse regularmente todos os tipos de documentos que o mantêm em contato não apenas com seus colegas e seus concorrentes longínquos ou próximos, conhecidos ou desconhecidos, mas com todos os que se interessam pelo seu trabalho (patrocinadores ou professores) ou cujo trabalho pode interessar, pois os pesquisadores são leitores e escritores particularmente atentos e produtivos.

Através de coletas e análises de dados foi possível afirmar que a maioria das pesquisas converge com relação à arbitrariedade do Ensino Fundamental de Nove Anos. Seja por trazer a antecipação da obrigatoriedade da entrada da criança com seis anos nesta etapa de educação, pela (in)justificativa da prerrogativa da lei, pela falta de planejamento em oferecer condições favoráveis à ampliação e, sobretudo, pela ausência de um acompanhamento no sentido de avaliar e orientar a implementação nas escolas. Apenas duas análises foram contrárias: a de Oliveira e Barros (2009), cuja hipótese era de que as crianças do EF brincavam menos que na EI e seus dados empíricos foram contrários, refutando a hipótese inicial; e a de Raniero (2009), que conclui sua investigação dizendo que transição entre as duas etapas parece ter mais continuidades do que rupturas.

As investigações apresentam uma grande preocupação acerca da articulação e integração entre os dois segmentos. Todas concordam quanto ao desafio da ampliação referir-

se ao acolhimento das especificidades infantis da idade, a permanência do caráter lúdico da aprendizagem também nesta etapa, a adequação estrutural, física, curricular e de rotina, incluindo a importância da formação inicial e continuada para os professores. Persiste uma constante busca pela compreensão do que deve mudar ou permanecer em relação aos conteúdos da antiga 1ª Série. Todos são fatores que colocam em xeque a promoção de um ensino de qualidade.

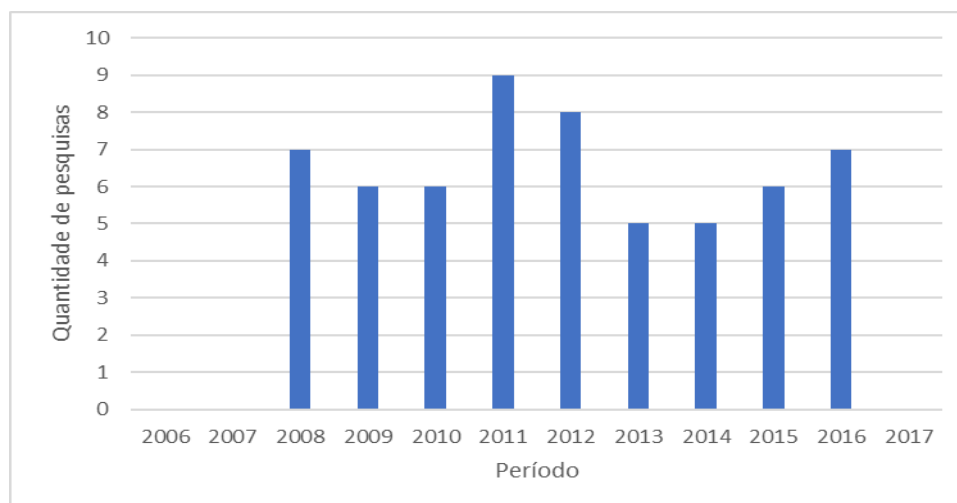
Entendemos, então, que a busca por informações sobre algo que desejamos conhecer estimula nossa criatividade, enriquece de detalhes os caminhos de estudo a serem percorridos, possibilita redimensionar nosso olhar, nosso ponto a partir do que foi investigado por outros pesquisadores. Ou seja, além de auxiliar em nossas escolhas teórico-metodológicas, produz um importante efeito de capitalização do trabalho de uma comunidade científica, superando uma perspectiva de eterno recomeço da pesquisa em ciências sociais ou em humanas. Compartilhamos novamente os dizeres de Sirota (1984, p. 15):

a nota de síntese pode, pelo efeito de saturação que arrisca engendrar, evitar tanto aos jovens pesquisadores quanto aos pesquisadores mais velhos cair nessa armadilha. Há portanto um duplo efeito ao mesmo tempo de emergência e de saturação ao qual gostaria de acrescentar um terceiro efeito: a constatação da efervescência em torno de um objeto ou de uma problemática.

Diante da complexidade frente a essa realidade, estudos que revelem a importância de estabelecer diálogo entre as duas etapas em questão tornam-se importantes para alcançarmos um entendimento mais claro sobre os processos de práticas pedagógicas no 1º Ano do EF, o modo de participação da criança de seis anos de idade na sociedade, bem como sua inserção cada vez mais cedo na educação escolar obrigatória.

Após realizadas as etapas incursivas, nosso *corpus* de análise somou um total de 59 trabalhos, sendo 50 dissertações de mestrado (81,96%), sete teses de doutorado (11,47%), dois livros (3,27%) e dois artigos (3,27%). Essa incursão também nos possibilitou visualizar que, embora nosso recorte temporal tenha sido entre 2007 a 2017, as produções dataram de 2008 a 2016, conforme apresentadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Pesquisas realizadas por ano



Fonte: CAPES (2018). Elaborado pela autora, jun. 2018.

A seguir, apresentaremos as sínteses das obras levantadas, as quais, para uma melhor compreensão, foram organizadas em categorias de análise. Para levá-las a efeito, apresentamos um breve retrospecto de seus focos de discussões, problemáticas, hipóteses, metodologias, bem como principais autores que pautaram as reflexões e possíveis considerações alcançadas. Há que se ressaltar que, para chegarmos às categorizações, tivemos que fazer uma divisão geral, cujo critério foi por protagonistas de pesquisa. A localização e aproximação dos protagonistas de cada estudo fez resultar, apenas num primeiro momento, na composição de quatro grandes blocos, diluídos em categorias de análise, posteriormente apresentadas. Foi imprescindível efetuar essa primeira divisão por blocos para tornar possível uma primeira organização. Assim, eles aparecerão somente em nível de organização e não acompanharão os escritos na sua forma como tal e, julgamos relevante registrá-los aqui, pelo fato de compor nosso percurso investigativo sendo fundamental para as subdivisões por categorias que se seguirão.

Nesta direção, o primeiro bloco foi formado por autores cujas pesquisas contemplaram os seguintes protagonistas em seus processos investigativos: professores, coordenadores pedagógicos, gestores, pais e, em alguns casos, profissionais, (professores e técnicos) das secretarias municipais e estaduais de Educação das respectivas cidades onde ocorreram os estudos. Sobre a referida temática, citamos: Araújo (2008), Delfin (2012), Possidônio (2016), Silva (2010), Vilarino (2016), Pugliese (2016), Mello (2008), Moro (2009), Silva (2012), Cruz (2013), Hashimoto (2012), Pedrosa (2011), Ribeiro (2014), Rodrigues (2013), Loureiro (2010), Santos (2008). As exceções foram Raniero (2009) e Martinati (2012), que incluíram também a criança nesse processo.

O segundo bloco foi composto por autores que em seus processos investigativos trouxeram a criança como principal protagonista, a saber: Martinati (2012), Raniro (2009), Rabinovich (2012), Dias (2014), Zingarelli (2009), Camargo (2014), Campos (2011), Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Duarte (2015), Oliveira e Barros (2009), Barbosa (2015), Cechone (2016), Gebien (2011), Amaral (2008), Liberali (2011), Zambelli (2014), Motta (2010), Ferrão (2016), Castro (2015), Casagrande (2015), Matsuzaki (2009), Marega (2010), Nunes (2011), Chaves (2012), Orlandi e Lima (2015), Lummertz (2013), Chulek (2012), Oliveira (2011).

Obtivemos um terceiro bloco constituído por autores cujas investigações se aproximam pelas categorias “currículo” e “alfabetização”. Foi o caso de Silva (2009), Santaiana (2008), Mota (2010), Caldeira (2016), Cavalheiro (2014) e Sinhori (2011). Existiu ainda um quarto bloco, formado por Abbiati (2008), analisando os membros do Conselho Nacional de Educação por meio da emissão dos seus atos normativos; Rosa (2008) desvelou os discursos produzidos pela mídia e pelos documentos oficiais; Ferraresi (2014) apontou quais indicações as pesquisas empíricas trazem sobre a implantação; Oliveira (2015) procurou compreender a política educacional de ampliação do EF para nove anos, com a inserção da criança aos cinco anos de idade; e, por último, Souza (2012), que nos apresentou uma primorosa reflexão sobre os Projetos Político-Pedagógicos de escolas da rede municipal de Dourados (MS).

Conforme já explicitado, após a primeira divisão por blocos formados a partir de autores e seus principais interlocutores de pesquisa, procedemos com outra subdivisão, dessa vez, por categorias de análise mais recorrentes. Pela dificuldade que tivemos de organizar a imensidão de apontamentos e reflexões realizadas por nossos autores, foi perfeitamente possível reafirmar que isso se deveu ao fato de os diversos fatores/componentes escolares estarem profundamente entrelaçados uns aos outros, demarcando entre eles uma forte interdependência inerente às diversidades de relações travadas durante o processo educativo.

Em razão da grande quantidade de informações colhidas neste percurso, tivemos a intenção de promover ao nosso interlocutor uma apreciação mais dinâmica, agradável e interessante de leitura. Por isso, os blocos foram subdivididos em nove principais categorias de pesquisa, a saber: Ofício do Professor do Ensino Fundamental de Nove Anos, Formação de Professores, Ciclo de Alfabetização, Brincadeira e Ludicidade na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Os usos dos Tempos e dos Espaços na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ofício de criança e Ofício de Aluno, Pontos Coexistentes entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, As crianças Progressas da Educação Infantil, O Currículo do

Ensino Fundamental de Nove Anos e As dúvidas, angústias, medos e entraves frente ao desafio de construir um novo ofício docente para o EF9A. Torna-se necessário ressaltar que os autores, por terem pesquisado mais de uma categoria, poderão aparecer mais de uma vez nos diferentes eixos categoriais que se seguem.

3.3 As dúvidas, angústias, medos e entraves frente ao desafio de construir um novo ofício docente para o EF9A

Os apontamentos de Silva (2010) procuraram identificar quais os saberes docentes eram requeridos para o professor para o desenvolvimento de práticas que perspectivassem a apropriação da língua escrita sem desrespeitar a condição infantil da criança de seis anos. A pesquisa empírica aconteceu no 1º Ano do EF de uma escola pública municipal. A autora percebeu que os saberes docentes começam a se delinear a partir da formação inicial e se consolidam no decorrer do exercício da profissão, sendo a formação continuada fundamental para o seu processo de constituição. A autora acrescenta que o professor, ao tomar conhecimento das reflexões apresentadas em sua pesquisa, poderá somá-las aos saberes anteriormente construídos, permitindo intervir de maneira mais consciente na sua prática e justapondo-a às novas necessidades que a política de ampliação impõe.

Frente ao desconhecimento das propostas que embasam a transição entre as duas etapas, Araújo¹⁹ (2008) analisou os discursos das professoras participantes pelos quais pode verificar que as suas práticas pedagógicas estavam alicerçadas em seus estudos de graduação, suas especializações e em seu próprio fazer pedagógico, reafirmando a permanência de dúvidas e a necessidade de realização da formação continuada. No decorrer da pesquisa de Araújo (2008), compreendeu-se que os sentidos para a inclusão das crianças foram se constituindo a partir do imaginário pedagógico a respeito do trabalho a ser exercido na EI e no EF, cujos sentidos foram sendo elaborados

ao longo da vida destas professoras nas relações familiares, na construção da identidade profissional de cada uma, no enfrentamento de suas dificuldades, no encontro com as possibilidades e necessidades, na própria prática docente, no contexto de trabalho e no encontro com o outro, colegas de trabalho, estudos realizados com alunos, pais, filhos, etc. (ARAÚJO, 2008, p. 118).

Os discursos dos professores analisados por Silva (2012) esclareceram que as atividades pedagógicas nas turmas eram realizadas porque existiu uma determinação nacional

¹⁹ Araújo (2008), com base no diálogo estabelecido entre os constructos teóricos de Lev Semenovich e Mikhail Bakhtin, principais representantes da perspectiva histórico-cultural, analisou a compreensão dos sentidos que os professores do 1º Ano do EF construíram sobre a inclusão das crianças com seis anos de idade no EF9A.

e estadual e, mesmo desconhecendo alguns aspectos da organização do Sistema de Nove Anos em Ciclo da Infância, sentiam-se responsáveis pela efetivação da proposta, revelando a transferência de responsabilidade dos órgãos competentes aos profissionais e gestores envolvidos no processo. Tais estratégias evidenciam-se quando mostram as ambivalências ou polifonias de palavras em tom de persuasão nos documentos do Ministério da Educação (MEC)²⁰ e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), quanto ao discurso sobre o ciclo da infância estar carregado de regras comuns de orientação universal, tendo como alvo os professores, gestores e pais. Houve a tentativa, portanto, de torná-los únicos, ou principais, responsáveis pela concretização das propostas necessárias para uma educação de qualidade. O Estado ficaria apenas com a dimensão legal, ou seja, as mudanças educativas viriam apenas pelas instituições de leis, decretos, resoluções, etc., sem garantir a concretude de tais discursos oficiais, justificando-se pela “tentativa” de uma educação pública menos excludente. Silva (2012) ressaltou a necessidade de desvelar quais “práticas no EF buscam enquadrar a criança na categoria de aluno, fazendo incorporar todos os comportamentos tidos como pré-requisitos para que a acelerada aprendizagem das letras e números aconteça”.

Possidônio (2016, p. 147)²¹ revelou que “as concepções a-históricas de letramento que se ancoram numa visão restrita de linguagem, aparecem de forma quase unânime no discurso dos professores”. por sua vez, alfabetização encontra-se diretamente correlacionada aos sentidos de que para ser professor é preciso alfabetizar. No entanto, a pesquisadora avalia que essa prática, ao ocorrer na EI, configura uma contradição nos discursos, ao se calcarem na idade ideal da criança para conciliar a alfabetização e ludicidade, fazendo surgir uma pré-escola como “espaço de equilíbrio”. Nasce daí uma contradição do fazer docente, estreitando o vínculo entre as duas etapas por via da alfabetização. Seus estudos inferiram, ainda, que a nomenclatura “professor” sofre um silenciamento na EI, devido aos seus objetivos gravitarem em torno do “cuidado” e do “amor”, produzindo um discurso que causa um entrave no reconhecimento e legitimidade referente ao trabalho do professor da Creche. Em linhas conclusivas, a autora ressalta a necessidade da construção de condições discursivas que esclareçam a importância do trabalho independente da etapa de ensino em que atua.

Do mesmo modo, o principal objetivo de Pugliese (2016) foi compreender como os professores de uma rede municipal conseguiram compor a nova realidade imposta pelo EF9A

²⁰ A sigla (MEC) será mencionada nos escritos posteriores para referir o Ministério da Educação.

²¹ A pesquisa de Possidônio (2016), fundamentando-se na Análise de Discurso Pecheuxiana e nas concepções sócio-históricas desenvolvida por Tfouni (2006) e Street (1989), investigou como os professores atuantes nas diferentes etapas de ensino de rede municipal constroem sentidos sobre ser professor, sob o ponto de vista do trabalho pedagógico com a língua(gem).

a partir de elementos provenientes de sua formação e de suas experiências profissionais. A autora ressalta que a adoção de um sistema apostilado de ensino em caráter emergencial impôs vários desdobramentos como, por exemplo, a organização de um “novo” currículo e a formação de professores de uma forma terceirizada. Esse sistema gerou divergências de posições, sendo que, entre os depoimentos desfavoráveis, houve ênfase no fato de ser um “material alheio às realidades dos educandos, os quais não enriqueceram as suas experiências e aprendizagens”. Existiu ainda a falta de articulação entre as ações de plano local e os documentos legais dos governos federal e municipal. Pugliese (2016, p. 127), conclui que “as especificidades daquela realidade não foram respeitadas, sendo as práticas educativas homogeneizadoras e sem planificação substancial”.

Cruz (2013)²² observou que as principais indagações do corpo docente acerca desse processo, tanto para a EI quanto para o EF, referem-se à adequação dessas práticas à faixa etária das crianças. Indicadores de qualidade aplicados em 2011 revelaram que apenas metade das crianças que concluíram o 3º ano do EF aprenderam o que era esperado para o período, com grande variação entre as regiões do país e as redes de ensino (pública e privada). Isso tem mobilizado políticas educacionais para subsidiar práticas desenvolvidas nas escolas, de modo que o início do processo de alfabetização ocorra no 1º Ano de escolarização do EF, e tenha como meta a sua consolidação, neste período compreendido até três anos, correspondendo ao 3º Ano. Nos depoimentos obtidos, foi recorrente a questão da idade considerada apropriada para a alfabetização das crianças, o que revela que nas redes particulares de ensino essa questão não é encarada como um problema, mas como um consenso. Seus resultados mostraram que a grande maioria das crianças que chega ao 1º Ano do EF nessas escolas frequentou a EI e, portanto, já têm experiência pré e extra escolar de acesso amplo à escrita, conhecendo muitas de suas manifestações e utilidades. A análise de Cruz (2013) referente às entrevistas com as professoras e coordenadoras revelou que não há divergência nas propostas das três escolas quanto à alfabetização das crianças aos seis anos, pois predomina a diretriz de que elas devem ser alfabetizadas (considerando não apenas o início, mas também o percurso de consolidação desse processo) logo no 1º Ano do EF. A investigação mostrou claramente que o papel das famílias é fundamental para o desenvolvimento positivo das práticas e sucesso escolar das crianças. Quando participam de forma ativa e conjunta, as crianças adquirem melhores resultados e a escola torna-se um lugar melhor e mais eficaz para todos.

²² Cruz (2013) apresenta uma análise aprofundada sobre alguns aspectos definidores das práticas de alfabetização desenvolvidas em três escolas particulares, no contexto da implantação do EF de nove anos.

Os estudos de Rodrigues (2013)²³ constataram que as professoras entrevistadas, mesmo tendo suporte por parte da Secretaria de Educação, no que concerne às dificuldades pedagógicas e organizacionais do processo, mencionaram desconhecimento da lei e do que ela se propunha. Já as dificuldades enfrentadas pelos municípios foram estruturais, tanto física quanto pedagogicamente. No entanto, a pesquisadora constata que há indicativos de que inicialmente a ampliação representou um avanço para a educação. Porém, enfatiza a necessidade de realizar outras pesquisas com o intuito de observar como as crianças estão chegando ao fim dos três anos iniciais, pois, considerando orientação do MEC, o ciclo da infância prevê um tempo maior para as aquisições específicas ao processo de alfabetização. No entanto, a autora constata que nas duas escolas pesquisadas é cobrada das crianças a conclusão do processo de alfabetização ainda no 1º Ano, não considerando a progressão continuada.

Em algumas situações, observa-se mais tempo para aprendizagens, em outras, apropriações indevidas do que a política propõe, e, o mais preocupante, em algumas observações a antecipação das aprendizagens próprias do processo de alfabetização e letramento na educação infantil, com as turmas de cinco anos de idade. (RODRIGUES, 2013, p. 95)

Já o estudo de Pedrosa (2011) investigou como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, suas expectativas acerca da alfabetização nessas turmas, buscando verificar a existência ou não de influência delas sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras. Sua pesquisa constatou que a antecipação das crianças no EF é vista pelas mães como forma de prepará-los para o futuro, associando o 1º Ano com a antiga 1ª Série. Elas depositam nesse novo público e no trabalho docente as mesmas expectativas de aprendizagem referentes à antiga 1ª Série, quando as crianças tinham sete anos. Para elas, a entrada no EF significa a ruptura com a EI, também vista como momento de mudança em relação a posturas e práticas, esperando agora serem voltadas à leitura e escrita e não mais às brincadeiras. Embora muitas delas concordassem com o fato de seus filhos serem novos para tamanha responsabilidade e reconhecessem seus gostos pela brincadeira, elas acabam concordando que tais mudanças se fazem necessárias para atender às múltiplas demandas das sociedades modernas, assim como o imperioso ajuste de seus filhos a elas. O acesso ao EF também significou o afastamento de uma possível criminalidade, a

²³ A pesquisa de Rodrigues (2013) verificou como aconteceu a implementação do EF9A em dois municípios da região nordeste do estado de Santa Catarina. Para tanto, foram analisados os documentos federais e municipais cuja base foi a metodologia de “documento contra documento” desenvolvida por Shiroma, Garcia e Campos (2011). Já as análises das entrevistas semiestruturadas com professores e técnicas das secretarias municipais pautaram-se em Stephen Ball, defendido no Brasil por Jefferson Mainardes.

garantia de um futuro melhor, de dignidade e de um portal para mercado de trabalho. No que se refere à alfabetização, a pesquisa de Pedrosa (2011) mostrou que as mães têm o desejo de ver seus filhos lendo e escrevendo, mas, por se tratar de um 1º Ano, pontuam a possibilidade de alguns não alcançarem tal objetivo, principalmente por conta da antecipação do processo, argumentando com especificidades/individualidades que devem ser respeitadas na infância, não sendo passíveis de nivelamentos.

Por sua vez, a pesquisa de Loureiro (2010)²⁴, por tratar-se de estudo exploratório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC)²⁵, mostrou que a implantação apresentou problemas muito parecidos com os das redes estaduais e municipais, parecendo repetir certa tradição em primeiro implantar políticas públicas para depois buscar as condições necessárias, em termos de qualidade, para sua efetivação. Destaca que é necessário rever a implementação do EF9A, bem como o isolamento pedagógico e político que parece marcar a história, não só desta, mas em todos os CAs. Neste sentido, é preciso que o coletivo de professores envolvidos nesse processo pense esta realidade politicamente, de forma a superar ações conservadoras, significando também não ignorar as condições em que vivem seus estudantes. Esta postura, para a autora, permeia a própria práxis desses profissionais, que só aprenderão na ação conjunta com o seu coletivo, promovendo a inovação dos projetos e, conseqüentemente, a melhoria do trabalho pedagógico, superando a fragmentação e o isolamento enfrentados atualmente pelo CA. Seus estudos constataram uma precarização das relações e de condições de trabalho que impede que todos os envolvidos tenham oportunidades de exercitar a participação política e pedagógica na discussão de projetos diferenciados que visam à formação das novas gerações. O que prejudica a formação universitária de professores(as), ou seja, do CA como espaço de formação desses sujeitos. Assim, os CAs encontram-se isolados e cada vez mais distantes das suas origens e finalidades como campo de estágio e experimentação pedagógica, na medida em que os profissionais envolvidos não assumem a formação docente como seu projeto de escola.

Santos (2008)²⁶ analisou as narrativas dos professores através do que denominou de movimento “retrospectivo”, relacionado a uma visão em que a organização pedagógica

²⁴ A pesquisa de Loureiro (2010) buscou identificar e analisar alguns aspectos da implantação/implementação do EF9A no Colégio de Aplicação (CA/UFSC), particularmente, sobre a organização do trabalho pedagógico dos anos iniciais, nos trazendo vários elementos para pensar o direito à infância neste contexto.

²⁵ As siglas (CAS)/UFSC serão mencionadas para fazer referência aos Colégios de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

²⁶ Santos (2008) ouviu 12 professores de escolas públicas de Santa Maria (RS), tendo como objetivo conhecer suas ideias sobre o ingresso da criança de seis anos de idade na escolaridade obrigatória, bem como a implicação disso na organização no processo de ensino da leitura e escrita iniciais.

remete a pensar um processo de ensino pelo qual a criança é vista como um ser sem habilidades ou capacidades, incompleto e precisando ser “lapidada”. Sua entrada mais cedo na escola é compreendida como preenchimento por falta de algo, cujas práticas centradas no adulto desconsideram o que a criança compreende e sabe sobre o mundo, suas hipóteses, seus questionamentos, estabelecendo uma distância entre a vida escolar e as experiências de vida da criança: “As proposições se baseiam na repetição e cópia, com práticas destinadas a preencher um vazio, com foco na sistematização da leitura e escrita” (SANTOS, 2008, p. 161). Já as ações que dialogaram com a “narrativa prospectiva”, contrariamente, concebem a criança como um ser histórico, social, cultural e ativo, possuidor de vontade e especificidades próprias. Santos (2008) conclui que a elaboração de propostas permeadas pela concepção “prospectiva” atenderia as reais necessidades e possibilidades do universo infantil. Assim, a autora afirma que pensar em organização pedagógica para o 1º Ano implica pensar em duas perspectivas: a formalização da escolarização e a construção dessa escolarização. A primeira vincula-se ao pensar dos professores na direção do movimento retrospectivo; a segunda vincula-se ao movimento prospectivo.

3.4 A Formação de Professores frente à implantação/implementação do EF9A

As análises de Silva (2012) evidenciaram que durante a implantação do EF9A os momentos destinados à formação continuada de professores foram “esporádicos”, e não garantiram um caráter reflexivo de superação ao caráter de instrumentalização. Ausente nas escolas, os projetos ficaram apenas no plano de ideias ou ações muito pontuais, não atendendo às dimensões políticas, econômicas e sociais das crianças. De acordo com as análises dos discursos das professoras pesquisadas, foi possível Araújo (2008) inferir que as formações não estavam sendo suficientes para sanar as dúvidas referentes à importância da não ruptura entre a brincadeira, o lúdico, a aprendizagem e o desenvolvimento entre as duas etapas. Já no que se refere ao espaço físico, a autora levantou que, ao contrário do que se pensou, não significou um entrave na implementação, pois mesmo a escola estando inadequada, a inclusão das crianças efetivou-se graças ao engajamento de todos na organização dos espaços que a instituição já possuía.

Vilarino (2016)²⁷, também a partir do universo docente, compreendeu como as professoras concebem os três primeiros anos do EF para o processo de aquisição da leitura e

²⁷ Vilarino (2016) buscou contribuições teóricas de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Isabel Solé, Paulo Freire, Cleoni Maria Barboza Fernandes e Marli André. Realizou, a partir da abordagem qualitativa, um

da escrita. Seus estudos ressaltaram a necessidade de compreensão da historicidade do EF, pois, de acordo com a pesquisadora, “só por meio dela conseguimos visualizar os avanços referentes à democratização da educação no Brasil e planejar as mudanças ainda necessárias para uma educação de qualidade” (VILARINO, 2016, p. 97). A autora refere-se ainda a formação de professores, cujo o processo não deve se dar apenas através do Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mas também no espaço/tempo da escola. Seus estudos concluem que a efetivação de políticas implica passar também por fatores que incidem diretamente na prática do professor, como: boas condições de trabalho, boa infraestrutura, tempo disponível para estudos e pesquisas, carga horária adequada, boa remuneração, enfim, tem-se ainda muito a percorrer para alcançar tais objetivos.

Rodrigues (2013) enfatizou que o novo sistema de ensino faz existir ainda mais a necessidade de formação continuada dos professores, exigindo, por conta disso, uma maior atenção para as antecipações de conteúdos e cobranças não condizentes com a realidade das crianças de seis anos, evitando que não recaia sobre eles próprios a responsabilidade por um possível fracasso escolar dos alunos. Do mesmo modo, Silva (2010) enfatiza a urgência de repensar os espaços e o currículo das duas etapas de ensino, de forma a expressar claramente seus objetivos. Para atender aos princípios dos documentos do MEC, independente da etapa de ensino, o professor deve saber que o trabalho com a criança não poderá se reverter na negação da sua infância. Em se tratando do EF, onde os objetivos de aprendizagens de leitura, escrita e cálculos ganham força ainda maior, o cuidado precisa ser dobrado.

A tese de Hashimoto (2012)²⁸ constatou que a implementação se deu de maneira “aligeirada e desastrada”, que não houve formações em que os professores pudessem entender as múltiplas dimensões que afetam as crianças com a implementação, acontecendo algumas ações isoladas de que participaram apenas os gestores. Assim, momentos de reflexões coletivas, que deveriam oferecer condições para desenvolver um trabalho de qualidade, que viesse ao encontro das especificidades da criança de seis anos, foram muito escassos, sendo que “as escolas pesquisadas não mostraram conhecimentos consistentes nas novas orientações legais quanto ao 1º ano” (HASHIMOTO, 2012, p. 183). Sua investigação mostrou que os professores desconheciam os documentos norteadores da implementação do EF9A. As escolas

estudo de caso em escola pública estadual de Porto Alegre (RS), e teve como lócus de investigação três turmas: 1º, 2º e 3º anos do EF. Seus instrumentos foram entrevistas semiestruturadas, observação contínua e princípios da análise documental (leitura dos planos de ensino).

²⁸ O principal objetivo de Hashimoto (2012) foi investigar sob que condições ocorreu a mudança anunciada pela Lei 11.274/2006, tendo como hipótese inicial o fato de que “as mudanças só se concretizam a partir do momento que os agentes – professores e gestores – conhecem o teor das leis, pareceres e resoluções”. Procurou identificar quais subsídios oferecidos nos documentos podem fundamentar práticas que deem conta de acolher a criança de seis anos.

públicas pesquisadas esperavam pelo sistema de apostilado para então encontrar possíveis caminhos a seguir. Nas escolas particulares essa mudança não foi levada em consideração, pois o sistema de apostilas já era o documento de fundamentação de suas práticas educativas. Por esse motivo, Hashimoto (2012) também menciona a necessidade de renovar a identidade docente do professor que atua no novo 1º Ano, muito por conta da demanda por novas metodologias e conteúdos que atendam não só a dimensão cognitiva e pedagógica, mas também a questões de ordem psicológica e sociais voltadas às crianças pequenas. Conforme Hashimoto (2012), as questões relacionadas à alfabetização precisam ser alinhavadas até o terceiro ano demonstrando mais uma vez a urgência de formação continuada e a necessidade de rever a formação inicial, mesmo de profissionais com larga experiência na EI e atuantes, hoje, no EF. Tais saberes adquiridos por meio da experiência deste profissional já não garantem por si só um trabalho com as crianças de seis anos, por conta de estarem agora num novo contexto, necessitando rever as antigas práticas e cambiá-las, efetivamente, ao encontro dos documentos orientadores da transição e do sistema ciclado.

E, por último, Loureiro (2010) ressalta que, após a reforma do espaço físico e a contratação de professores, o que saltou à vista foi a urgência de rever radicalmente a formação dos professores(as), principalmente em seus aspectos conceituais e de valores, utilizando a política do EF9A como uma oportunidade privilegiada para exercitar o direito à infância na escola, com toda complexidade que tal desafio exige. Ela considera também que esta escola pode (e deve) ser campo privilegiado da formação de novos(as) professores(as).

3.5 O que os(as) professores(as) pensam sobre o ciclo de alfabetização

Vilarino (2016) enfatiza que o EF9A é uma das políticas educacionais mais relevantes, por trazer “a reboque” a política do Ciclo de Alfabetização. No entanto, sua pesquisa revelou que o Ciclo de Alfabetização precisa ainda ser compreendido pelas professoras e, com isso, temas subjacentes a esta política, mesmo não sendo novos como avaliação e planejamento, são pouco discutidos e compreendidos no contexto educacional brasileiro. A autora argumenta que vivemos numa lógica em que “ensino bom é ensino que reprova”, exigindo esclarecer que a avaliação é realizada no sentido de promover e não de reter a criança, devendo ser entendida como processo indissociável e constante do planejamento. O aprofundamento acerca dessa temática permitiu a Vilarino (2016) observar que a política do Ciclo de Alfabetização, por conceber os três primeiros anos na perspectiva da progressão

continuada, tem gerado resistências em sua implementação até por parte dos professores, exigindo do corpo docente e da direção escolar importantes e novas compreensões.

Os estudos de Silva (2012)²⁹ apontam que a existência de vários documentos publicados pelo MEC e SEDUC/PA não sanaram as dúvidas sobre o funcionamento do Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância. “Acredita-se que isso ocorreu pelo fato de que nem todos os profissionais da educação participaram das discussões. Além disso, como se constitui um processo, necessariamente, precisa-se de um tempo maior para compreendê-lo” (SILVA, 2012, p. 148). Para a autora, a organização do processo de aprendizagem voltado ao Sistema de Ciclos incitam reflexões em torno da questão curricular por meio da alfabetização com articulação entre EI e EF mas, ainda assim, esta proposta desvaloriza a infância na escola fundamental e não foi suficiente para que se efetivasse mudança de paradigma. O estudo permitiu entender por Ciclo da Infância a singularidade nos diferentes tempos que perpassam a valorização da identidade infantil, num amplo campo de atuação, não apenas geográfico, mas em suas dimensões sociais, afetivas, cognitivas, emocionais e físicas, concebendo as crianças como seres singulares indivisíveis, mobilizando uma categoria enquanto construção social e não apenas como um dado etário.

Em consonância com as dúvidas dos professores em relação ao sistema ciclado, o estudo de Pedrosa (2011) mostrou que a progressão continuada das crianças para a série seguinte é alvo de insegurança para algumas mães. Isso se revelou em razão da possibilidade de os filhos não conseguirem acompanhar o novo ritmo exigido no 2º Ano. Assim, a criança que se alfabetiza ainda no 1º ano torna-se motivo de grande orgulho e status para as famílias. A autora ressalta que, embora existam expectativas por parte da família acerca da alfabetização isso não representa um obstáculo que impeça o professor de realizar seu trabalho. Ao contrário, apontou para a falta de acompanhamento e maior colaboração das famílias em relação ao trabalho da escola. Algumas comparações com outras crianças e instituições realizadas pelos pais a partir do senso comum, bem como o desconhecimento da proposta da escola e do novo EF9A, organizado em ciclo, foram fatores confluentes para importantes obstáculos na consolidação de uma boa relação escola/família. Pedrosa (2011) considerou, por fim, que a garantia de uma educação mais longa não pode significar o rompimento com as práticas da EI, sendo de grande pertinência que os aspectos das

²⁹ Silva (2012) analisou, ao mesmo tempo, os discursos do MEC, Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e do professor do EF9A sobre a perspectiva do Ciclo da Infância, com o objetivo de identificar sua relação com os documentos oficiais e com a política de implantação. Para tanto, valeu-se da pesquisa empírica de caráter documental, com pressupostos teóricos baseados na abordagem qualitativa, por meio de autores do campo das políticas públicas educacionais.

singularidades infantis sejam valorizados e contemplados também no contexto do EF. O ciclo da infância deve ser melhor compreendido para ser mais respeitado, assim como a heterogeneidade e a ludicidade, tornando-se necessário rever o volume de atividades voltadas à leitura e escrita, de forma a garantir e atender aos respaldos teóricos que realmente embasam a proposta do novo EF9A.

3.6 “Ah, já sei! Amarelo igual ao miolo do ovo!” Qual o lugar da brincadeira e da ludicidade na segunda etapa da Educação Básica e na Educação Infantil?

O objetivo central de Zambelli (2014) foi investigar uma possível ruptura da ludicidade nos primeiros anos do EF. Ele avaliou que as adequações para receber as crianças de seis anos quase não aconteceram; ao contrário, "houve uma simples transposição dos conteúdos tradicionais da 1ª série para as crianças que estão hoje no 1º ano do EF" (ZAMBELLI, p. 56), revelando uma forte desvalorização da infância. O pesquisador faz uma importante observação de que essa prática é fundamentada nos próprios documentos que orientam a ampliação, os quais acabam por centralizar o trabalho pedagógico em torno da alfabetização nessa faixa etária.

Os estudos de Liberali (2011)³⁰ foram realizados em duas realidades diferentes: uma escola da rede municipal de ensino e outra particular. Tendo a criança como protagonista do processo de pesquisa, buscou retratar aspectos da ludicidade na sala de aula do 1º Ano do EF que mostrassem indícios de cerceamento do brincar em favor de conteúdos advindos de leitura, escrita e cálculo. Seus apontamentos demonstraram que há uma consciência por parte de professores e equipe pedagógica sobre a importância de haver espaços e momentos de brincadeiras na instituição escolar, mas restringem-se às aulas de educação física e recreio que, justificadas pela enorme quantidade de conteúdos a serem cumpridos durante o período letivo, esta atividade, como forma de linguagem da criança, não é devidamente reconhecida nesta etapa educativa. Assim, as crianças “brincam” apenas quando “permitido” pelas professoras, fraudando os seus olhares, aproveitam momentos em que estão corrigindo caderno, passando conteúdo no quadro ou atendendo à porta para saírem dos lugares, lançarem objetos ou com seus próprios materiais criam seus cenários, vivendo seus próprios

³⁰ A pesquisa de Liberali (2011) constituiu-se nos moldes etnográficos com observação participante, abrangendo fotografias do lócus, entrevistas com cinco pais, duas professoras e dez alunos no primeiro ano do EF, todos com idade de seis anos. Os principais teóricos que referenciaram sua pesquisa foram Gilles Brougère, Tizuko Kishimoto, Roger Caillois, Philippe Ariès e Walter Benjamin.

jogos simbólicos. Ou seja, as crianças criam seus próprios subterfúgios para atender às peculiaridades deste momento de suas vidas.

Assim como Liberali (2011), Zingarelli (2009), perspectivando contrapor duas realidades diferentes, teve como objetivo identificar a diferença do processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelas crianças de seis anos inseridas no EF9A de escolas públicas e privadas municipais. Sua pesquisa constatou que, comparadas com a EI particular, as crianças das escolas públicas sofreram maiores impactos, tanto no que se refere à estrutura física quanto à ampliação dos tempos e espaços destinados à aquisição do código escrito, havendo um desprezo das atividades lúdicas no novo contexto. A autora verificou que no espaço privado a ampliação deu-se de forma complementar à etapa anterior, permanecendo a mesma carga horária (20h) destinada à alfabetização, sem alterações nos espaços e tempos das crianças, revelando que desde a EI os momentos de brincadeiras já eram reduzidos nesses contextos. Sobre essa questão, ela não julga ser ruim, pois para a pesquisadora esse é um ponto convergente entre a educação pública e de elite nessa nova etapa.

Os estudos de Amaral (2008, p. 114)³¹ demonstraram que existe, por parte das crianças, a elaboração “de estratégias individuais e coletivas para, ora atender, ora subverter as regras, utilizando transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula”. Os diálogos e interações das crianças, com seus pares e com os adultos apontaram que elas possuem uma vasta compreensão sobre o mundo e, por isso, demonstram-se capazes de discutir questões complexas como as relacionadas a gênero, classe, raça-etnia. Entretanto, esses conhecimentos e repertórios trazidos por elas não são suficientemente explorados e ampliados pelos sistemas de ensino. A pesquisadora ressalta que seu trabalho foi realizado em um momento de transição inesperado, conturbado em meio a passaram das crianças de uma etapa a outra no meio do ano letivo. Isso deveu-se pelo fato de o município estar atendendo a uma liminar da Justiça do estado do Paraná, a qual determinou a imediata inserção de crianças com cinco anos completos até o início do ano e de crianças de seis anos, antecipando mais ainda a entrada delas no EF9A.

Cruz (2013), tendo como locus de pesquisa também escolas particulares, apresentou fatores que, mencionados nos depoimentos de professores, dizem respeito ao ambiente favorável à aprendizagem (ordenado, atraente, onde o uso do tempo, do espaço e dos recursos

³¹ Amaral (2008), tendo a infância como foco de sua investigação, pesquisou o que é ser criança e viver a infância na EI e no 1º Ano do EF, analisou estratégias que elas constroem para apropriação dos processos educativos na transição entre essas duas etapas.

está voltado prioritariamente para os objetivos de aprendizagem), às metodologias de ensino bem estruturadas e monitoradas pela organização das escolas. A análise da autora frente a esses fatores revelou o quanto é especialmente complexa a questão da qualidade do ensino e aprendizagem nesses espaços. Conseqüentemente, os resultados positivos obtidos no processo de alfabetização de crianças de seis anos devem ser analisados como uma combinação de vários fatores estruturantes do trabalho da escola e não apenas de um deles.

Martinati (2012)³² assevera que a alfabetização, por ocupar o centro do trabalho no 1º Ano, não dá espaço para as crianças vivenciarem as brincadeiras, o faz de conta e a ludicidade. Relata fatos ocorridos no EF que revelam tais dados: oposição dos pais a práticas menos ortodoxas da cultura escolar, o empilhamento das carteiras, falta de formação dos professores quanto à importância de planejar brincadeiras, falta do parque e disponibilização de espaço adequado e materiais para realização de brincadeiras, revelando uma triste realidade estrutural e cultural daquele contexto.

Campos (2011)³³, considerando o caráter irrevogável da lei do EF9A, destaca que caberá aos pesquisadores, professores e equipe escolar compreenderem que as especificidades infantis precisam ser consideradas e as práticas educativas reavaliadas visando à promoção do aprendizado e do desenvolvimento infantis. A brincadeira, apesar de quase não estar presente na rotina, foi apontada pelas crianças como algo fundamental junto às atividades propostas. No entanto, ao ser relacionada à concepção da professora, a ludicidade não foi reconhecida como suporte de aprendizagem, mostrando que há necessidade do equilíbrio entre atividades dirigidas que mesclam momentos dinâmicos com momentos tranquilos, oportunizando variados meios de se aprender a ler e escrever de forma prazerosa.

A categoria brincadeira também pautou as reflexões de Gebien (2011), que ouviu o que as crianças têm a dizer sobre essa atividade no 1º e 2º anos do EF em escola pública de Santa Catarina. Foi possível mostrar que tais momentos eram permitidos apenas depois das atividades dirigidas realizadas pelas crianças. O tempo foi dividido em dois momentos específicos: um deles controlado pela professora, quando ela “permite” essa atividade durante os horários de aula, e outro estipulado pelas crianças, no recreio, onde podiam brincar

³² A dissertação de Martinati (2012) trouxe reflexões e apontamentos sobre a transição entre as duas etapas na perspectiva de seus protagonistas: crianças e professores. Ela investigou como tem sido esse processo em ambos os segmentos. A categoria brincadeira aparece em seus estudos como um importante indicador de qualidade, por ser considerada, dentro da Teoria Histórico-Cultural, a principal atividade da criança e instrumento imprescindível para desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

³³ Campos (2011) propôs-se a investigar o olhar das crianças de seis anos matriculadas no EF de nove, na perspectiva da qualidade na Educação Infantil, a partir de cinco indicadores: os cuidados, os espaços educativos, o brincar, as relações e as propostas de atividades diversificadas, tendo como pano de fundo a transição entre as duas etapas.

livremente. Essa dicotomização reafirmou a brincadeira como uma proposição exclusiva da EI, revelando que há no EF uma desvalorização por parte dos professores, pais e escola em geral. O autor explicitou em sua investigação que o documento de ampliação do EF elaborado pelo MEC Brasil (2007)³⁴ foi desconsiderado pelo corpo docente, reforçando mais uma vez a ideia de que a escola não é lugar para brincar.

Por sua vez, Cechone (2016)³⁵ mostrou através dos desenhos das crianças que elas sentiam falta da rotina, das atividades, das brincadeiras, dos amigos, do professor e dos ambientes da EI (incluindo os brinquedos e materiais escolares: tintas, lápis, borracha). Elas gostariam que permanecessem no EF o brincar, o parque, os amigos, as contações de histórias, desenho, pinturas e a professora recepcionando-os. O sentimento pelo EF foi registrado pelas crianças com desenhos sobre “o que mais gostou e o que menos gostou nesse contexto”, por meio dos quais foi possível inferir que os novos espaços, como biblioteca, quadra coberta e a sala de televisão são entendidos por elas como um espaço aberto para brincar. O que menos gostaram de encontrar foi do pouco tempo de recreio, de não poderem brincar em dias de chuva, de não poderem brincar no espaço aberto, quando as crianças maiores saem para o recreio, do tempo reduzido para brincadeiras, de seguir normas e regras, da formação de filas e atividades em sala de aula. Com a premissa de contemplar as vozes das crianças, professoras e pais, conclui-se que na rotina escolar a ludicidade não é desenvolvida e inserida no contexto do EF. As crianças acabam realizando mais atividades fotocopiadas e apostiladas, dificultando a construção do conhecimento e tornando o aprendizado não significativo.

Da mesma maneira, as análises e interpretações de Barbosa (2015)³⁶ evidenciaram que as escolas investigadas precisam adaptar-se à nova demanda de alunos do 1º Ano do EF, exigindo mudanças referentes a espaços físicos que contemplem suas peculiaridades, viabilizando parques e lugares apropriados para as brincadeiras dessa faixa etária. A autora

³⁴ Cf. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*, Brasil, 2007.

³⁵ Cechone (2016) apresenta como objetivo de seus estudos conhecer as expectativas que as crianças da EI, aos cinco anos de idade, têm em relação à transição para o ano escolar seguinte. Para a coleta dos dados, utilizou-se a observação de duas instituições de ensino municipais, acompanhando 16 crianças por meio de situações lúdicas, com a realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e a aplicação de questionários a 24 pais, de acordo com cada instituição. A pesquisadora apoiou-se em autores que versam sobre a temática estudada, realizando a leitura e análise de documentos oficiais sobre a Educação Básica, de documentos oficiais vigentes, além da apreciação de pesquisas acadêmicas: Brunetti (2007), Moss (2011), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Perez (2011), Kramer (2011), Marcondes (2012), Mascioli (2012) e Rabinovich (2012). Após a coleta de dados nas instituições, a autora organizou seu trabalho dividindo-o em quatro categorias: rotina, expectativa, sentimento e ludicidade.

³⁶ A dissertação de Barbosa (2015) focando o universo infantil como protagonista da pesquisa investigou como a criança de seis anos de idade, estando inserida no 1º Ano, e pregressa da educação infantil, percebe hoje a escola fundamental. Como suporte teórico, valeu-se de autores como Kramer (1995), Freire (1996), Heywood (2004), Delgado e Müller (2005), Sarmiento (2005), Corsino (2007), Demartini (2009), Corsaro (2009), Quinteiro (2009), Rapoport (2010), Kuhlmann (2011).

mostrou que as crianças entendem que existe uma organização do tempo, que se dá em dois momentos distintos: um, dentro da sala de aula, destinado ao ensino-aprendizagem, e o outro fora da sala de aula, o recreio destinado às brincadeiras. Durante a coleta de dados, constatou-se que a questão do querer brincar foi recorrente nas falas das crianças, demonstrando de forma clara o lugar que essa atividade ocupa em suas vidas, fazendo parte da sua cultura infantil. Elas foram incisivas ao falar do recreio como momento reservado para brincar e socializar, remetendo à importância dessa atividade na infância e de oportunizar tais experiências nesses espaços. Foi possível verificar em suas percepções que a escola é um lugar onde se aprende a ler e escrever e elas não entendem por que não podem brincar como brincavam antes na creche: “Parece que a escola está a dizer que a criança que ali frequenta não brinca mais porque agora são alunos e alunos estudam” (BARBOSA, 2015 p. 110).

Oliveira e Barros (2009), considerando a brincadeira como atividade colaboradora do desenvolvimento das potencialidades infantis nos contextos da EI e EF, desenvolveram as reflexões registradas em seu livro acerca da redução do brincar nesses espaços. Fundamentando-se no enfoque qualitativo, os autores estabeleceram diálogo entre discussão teórica e material de campo, pressupondo-os como dois momentos integrados e inseparáveis da produção científica, atribuindo vida e sentido aos dados colhidos na empiria sem perder de vista os princípios teóricos. Entretanto, foi refutada a hipótese inicial apresentada em seu livro, de que as crianças do EF brincavam menos que as da EI. Em campo, os pesquisadores constataram, contrariamente, uma maior preocupação atual das educadoras da primeira etapa em preparar as crianças para a segunda no sentido de alfabetizá-las, tornando a aquisição da leitura e escrita um fator redutor do brincar neste espaço. Já no EF elas brincam com mais tempo e intensidade, dispõem de espaços variados, além de existir projetos integradores com o objetivo de ampliar essa atividade. Coerentemente com o referencial de análise adotado, buscou-se deixar que os dados empíricos apresentassem novas propostas, possibilitando uma releitura das inúmeras contribuições teóricas elaboradas nessa área do conhecimento. Os autores ressaltam que este trabalho espera contribuir para a reflexão sobre a temática e reforçam a função dos contextos educativos de potencializar novas experiências do brincar em níveis mais elevadas de desenvolvimento infantil, “não as reduzindo a interesses políticos e econômicos”.

A pesquisa de Duarte (2015) também trouxe a brincadeira para o centro das análises e verificou qual a contribuição dessa atividade nas relações criança-criança e criança-professor para a construção das identidades e para a autonomia das crianças. Ela apontou que através do brincar as crianças criam, interpretam e experimentam diferentes papéis, que auxiliam na

construção de suas próprias identidades, bem como na compreensão do mundo e das diferentes realidades que as cercam. Por meio das relações criança-criança são compartilhados conhecimentos e valores com seus pares sobre gênero feminino e masculino, revelando e construindo suas percepções sociais, culturais e históricas, permitindo a formação de sua identidade de gênero. Os escritos de Duarte (2015) concluem que a construção da identidade e autonomia das crianças, da turma da EI e do EF, está em contínuo processo, o qual se dá também pelas relações criança-criança e criança-adulto, durante as brincadeiras na escola. Isso mostra o quanto essa atividade é essencial às crianças e à sua formação integral para a vida, pois a autonomia presente nessa atividade permeia várias ações: a necessidade de organização espacial de cenários, de escolhas de enredo, de papéis, de brinquedos, etc.

Estabelecendo aproximações com esses autores pelo indicador de qualidade brincadeira, Corrêa (2011) buscou identificar as continuidades e as rupturas nas atividades curriculares do último ano da EI e do 1º Ano do EF. Fundamentando-se no enfoque qualitativo, mostrou que, além da forte ausência na rotina do 1º Ano do EF, o brincar foi elemento fundamental para identificar os pontos comuns e divergentes das atividades realizadas pelas crianças em ambas as etapas. Com base em Kishimoto e Corrêa (2011, p. 79) problematiza as diferentes perspectivas de utilização do brincar: “a possibilidade de estar condicionado a regras do grupo, quando permitido somente nos momentos de organização do espaço da sala de aula e/ou de acordo com os comportamentos ou as ações das crianças”. Na EI, essa atividade aparece como ato lúdico e espontâneo, acontecendo dentro e fora da sala. A criança aprende por meio do brincar, fazendo escolhas e tendo acesso aos brinquedos livremente, possibilitando múltiplas trocas sociais. No EF, a pesquisadora asseverou que o ingresso mais cedo da criança não gerou mudanças substanciais curriculares, continuando a prevalecer as atividades orientadas de forma individual. Além disso, quase não são disponibilizados tempos e espaços para a brincadeira.

Do mesmo modo, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011)³⁷ procuram demarcar as “diferenças e similaridades” entre as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano desses dois contextos, subsidiando o diálogo ao ampliar a compreensão de entraves, rupturas e/ou continuidades vivenciadas pelo grupo. Verificou-se que as rotinas nas duas salas de aula estruturaram-se de maneiras diferentes, quase que em uma relação de oposição: na instituição de EI, o brincar permeou as vivências infantis e fez parte dos planejamentos e das práticas do

³⁷ O artigo de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), também a partir da categoria brincadeira, teve como objetivo compreender os diversos significados da transição entre os distintos espaços, EI e EF, de socialização da criança. Através de abordagem interpretativa da Sociologia da Infância e apoio da etnografia interacional, buscou-se relatos das crianças sobre como foi vivida a passagem entre esses níveis de ensino.

cotidiano educativo. No entanto, os autores ressaltam que “tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 259). Situando o brincar em segundo plano, no EF as práticas educativas não fizeram interlocução com essa atividade, demarcando, mais uma vez, um largo distanciamento das experiências desenvolvidas com as crianças entre as duas etapas. Portanto, a apropriação da língua escrita ocupou o centro das práticas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, diferenciando-se, fundamentalmente, na forma como cada segmento concebe os encaminhamentos das proposições juntos às crianças.

Já Delfin (2012)³⁸, ao ouvir os professores, identificou o reconhecimento quanto à importância da brincadeira para esta etapa. Todavia, no dia a dia, este alegou que a falta de experiência pedagógica inviabilizou a garantia de tempo e espaço para a atividade, constatando que ela só ocorre em algumas aulas, como Artes e Educação Física. A pesquisadora resalta que a velha cisão entre brincar e aprender, embora superada na fala desses profissionais, ainda encontra-se profundamente imersa em suas práticas em sala de aula. Há uma preocupação em atender as expectativas dos pais fazendo com que os objetivos se voltem apenas à alfabetização secundarizando o atendimento das necessidades infantis.

As reflexões de Mello (2008, p. 81)³⁹, por sua vez, revelam que para viver os sentidos da ludicidade no ambiente escolar é necessário “mais flexibilidade, ambição, criatividade, prazer e ousadia das instituições educacionais e de seus educadores”. Embora se pudesse fazer muita coisa nova e boa, mesmo dentro das velhas estruturas educacionais, o brincar em sala de aula ainda era acompanhado da conjunção adversativa “mas”. O professor, ao se sentir ameaçado pela brincadeira em sua autoridade e prestígio, desconsidera-a como atividade necessária ao grupo.

Ribeiro (2014)⁴⁰ constatou nos discursos dos professores o reconhecimento da ludicidade como uma atividade propulsora do “desenvolvimento integral” da criança de seis anos, concepção presente nos documentos orientadores do MEC, os quais também vão ao

³⁸Delfin (2012) trouxe o professor para o centro de sua pesquisa e investigou o brincar na educação de crianças no EF9A. A partir de estudo etnográfico, fundamentou-se em autores como Piaget, Vygotsky, Huizinga, Brougère, Friedmann, Silva, Kishimoto, Machado, leis, diretrizes e orientações.

³⁹Mello (2008) analisou as representações sociais sobre o brincar em sala de aula, a partir do olhar dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A investigação, de caráter qualitativo e de natureza etnográfica, foi fundamentada na Teoria das Representações Sociais, realizada em quatro escolas do município de Vila Velha/ES (públicas e privadas). A autora resalta que a teoria citada possibilitou enxergar e sentir a profundidade da mensagem, a mobilização de sentidos, assim como identificar campos de representações específicos de cada escola pesquisada.

⁴⁰Ribeiro (2014) analisou, através de levantamento bibliográfico, o modo como ocorreu a implantação e a implementação do EF9A no município de Itajubá em 2002, a partir do discurso de Coordenadores Pedagógicos.

encontro da proposta estadual de ensino. Tais documentos são aprovados por esses profissionais no sentido de cumprir com os objetivos de fundamentar as discussões acerca da infância, oferecendo subsídios para avaliar o trabalho de implementação do novo sistema efetivamente realizado pelos professores. Entretanto, seu estudo considerou que a atividade lúdica, sobretudo a brincadeira do faz de conta, não esteve presente entre as atividades escolares praticadas com as crianças, revelando uma séria e clara contradição entre os seus discursos, e os modos pelos quais as leis se efetivam na prática. Para Ribeiro (2014, p. 123) tal paradoxo revela uma fragilidade teórica, na qual prevalecem apenas as intenções, e “sustenta-se o sentimento de concordância com o que foi proposto pelas instâncias maiores, tornando-se verdades absolutas em discursos generalizados, ocorridos no interior das unidades escolares”. O seu estudo ressalta que as avaliações externas submetem nosso sistema a atingir metas estabelecidas pelo governo e reforçam uma cultura escolar de valorização das habilidades de leitura e escrita, principalmente quando se busca apenas resultados quantitativos, reduzindo o processo educativo a números, impedindo sua real transformação com ações pedagógicas centradas nas necessidades da criança de seis anos.

3.7 “Não gosto quando chove porque não dá pra brincar!” Reflexões sobre os usos dos tempos e dos espaços entre as duas instâncias

A investigação de Ferrão (2016)⁴¹ retratou que nas rotinas os usos dos tempos e espaços passaram a ser construídos a partir de uma lógica de adultos para atender objetivos contemporâneos. São aspectos que envolvem, diferenciam e tensionam cada etapa, bem como a relação entre elas, havendo por parte das crianças um grande esforço para adaptar-se no EF e compreender as diferentes dinâmicas de práticas e posturas docentes. De acordo com Ferrão (2016, p. 74), “as crianças intuem a complexidade de suas ações no contexto escolar, embora não tenham elementos densos e reflexivos suficientes para compreender tal situação social e geracional”. Ao mesmo tempo, aceitam deveres delegados pela escola que evidenciam obrigações próximas aos trabalhos dos professores, estabelecendo uma equivalência entre as atividades escolares e as atividades das sociedades capitalistas. O autor enfatiza que, no EF, as crianças são levadas a criar estratégias, chegando mais cedo na escola para brincar no pátio

⁴¹ Os estudos de Ferrão (2016) procuraram apreender as percepções de crianças sobre a escola de uma turma pertencente à pré-escola municipal em meio à transição da EI para o EF. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, com base em autores como Minayo (1996), André (2005) e Bakhtin (2006).

antes do sinal, além de ressignificar as rotinas institucionais, num processo de “reprodução interpretativa” de suas interações.

Tendo o espaço como uma das principais categorias de análise, a sistematização da literatura de Chaves (2012, p. 143) conclui que

a implantação da Lei 11.274/06 foi realizada na maior parte dos sistemas de ensino, salvo exceções, sem adequações dos espaços escolares, sem reorganização curricular e qualificação dos profissionais que atuam com crianças.

Sua pesquisa asseverou que desde 2006 as matrículas em massa realizadas sem as devidas adequações pedagógicas dos espaços escolares apontaram um descompasso entre o que os documentos oficiais preconizam como imprescindível para um processo de inclusão educacional, respaldado por pressupostos de qualidade e equalização social e sua real efetivação. O novo modelo fez emergir a necessidade de ações que tragam mudanças na estrutura e o funcionamento do sistema educacional, para que o EF9A possa ser considerado um espaço de vivências significativas, pelas quais ocorram aprendizagens e a fundamental permanência da criança neste âmbito. Portanto, para Chaves (2012, p. 144), “a implantação da referida lei foi realizada com tímidas discussões com professores e sociedade em geral, entrave que coloca em risco a elevação das oportunidades de aprendizagens das crianças”, as quais deveriam ser as principais beneficiadas pela ampliação.

As indagações apresentadas por esses autores marcam, principalmente pela categoria espaço, grande aproximação com os escritos de Chulek (2012). Inserida num contexto de debate e utilizando abordagem documental e recursos etnográficos, a autora investigou pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam duas instituições públicas municipais, uma de EI e outra de EI e EF, cotejando esses pontos de vista com a análise dos documentos que regem as duas etapas. A investigação aponta para o fato de que a ampliação do EF não levou a uma “ressignificação dos espaços” de forma a contemplar as necessidades da infância, reafirmando o paradoxo entre teoria (dos documentos oficiais) e a sua prática. Já na EI, mesmo com limitações, os espaços estão organizados de maneira a tornar os objetos acessíveis e convidativos às crianças, possibilitando vivenciar momentos de aprendizagem e brincadeiras, indissociavelmente. No que se refere à alfabetização e ao letramento, a pesquisadora enfatiza que, embora existam diferentes níveis de complexidade e exigências, ambas as categorias permeiam as duas etapas pesquisadas. “Assim, os pontos convergentes entre os dois níveis de ensino parecem residir no interesse que as crianças da EI têm pelas atividades de leitura e escrita nesta etapa de ensino, comprovando que tais ações também podem ser prazerosas e desafiadoras” (CHULEK, 2012, p. 152).

Na perspectiva de investigar contextos públicos e privados e, no que se refere ao espaço físico (incluindo mobília), a pesquisa de Hashimoto (2012) revelou que apenas duas escolas foram consideradas pela pesquisadora como sendo “diferenciada e mais adequada”. As demais apresentavam pátio com cimento, e tanto a escola pública quanto a particular não consideram o espaço físico como sendo relevante para o desenvolvimento das habilidades biopsicossociais da criança de seis anos.

Diferentemente, o levantamento bibliográfico realizado por Lummertz (2013)⁴² pôde concluir em seus escritos que a ampliação é vista pelos autores investigados como algo positivo para as crianças. No entanto, existe um consenso entre eles referente à necessidade de reestruturação do currículo, dos tempos e espaços, o que qualificaria o processo de alfabetização e letramento, que nesta etapa de ensino diferencia-se muito da EI. Desta forma, o que persiste é a necessidade de mudanças relacionadas à infraestrutura física: espaços e mobília adequados para atender a criança de seis anos.

Os apontamentos realizados aqui dialogam com os de Delfin (2012), quando este assevera que os espaços físicos do EF9A condizem com uma educação formalizada, não sendo comum encontrar brinquedos ou espaços estruturados convidativos para que ocorram brincadeiras. Ao contrário, cartazes de alfabetização, ajudante do dia e calendário são recorrentes. Ela identificou uma carência “assertiva” no que tange à formação continuada com a implantação de “disciplinas do lúdico”, “Ciências Naturais e outras disciplinas”.

3.8 “Hoje tem Educação Física?”: o que as pesquisas revelaram sobre as práticas pedagógicas no EF9A e na EI

Trazendo a criança para o centro de sua dissertação, Oliveira (2011) investigou duas escolas municipais e uma estadual em Minas Gerais. Ela levantou que os argumentos sobre a implantação e ampliação do EF9A nas legislações e nos documentos oficiais justificaram a entrada da criança pequena nesta etapa, através de argumentos demográficos, sociais, econômicos e político-educacionais. Em contrapartida, a autora defende a necessidade de participação da criança nos processos decisórios através dos quais ela exerça seu papel de sujeito de direitos capaz de opinar sobre o que diz respeito a si própria. No entanto, tais argumentos revelaram que, mais uma vez, foram os adultos que decidiram o que

⁴² Lummertz (2013) investigou como foi abordado o tema EF9A no recorte temporal de 2006 a 2010. Os autores mais citados nas pesquisas levantadas foram Vygotsky, Bakthin, Tardif, Kramer, Ariès, Barbosa, Soares, Kleiman, Cagliari e Ferreiro. A categorização realizada através da técnica Análise de Conteúdo buscou a interlocução entre os autores das obras levantadas.

supostamente seria melhor para a criança, desviando o olhar que deveria ser dirigido a ela. A autora enfatiza que esse intento de projetá-la para o futuro causa o abreviamento de sua infância e não permite que ela aprecie e viva de forma intensa e plena o tempo presente. Outro aspecto relevante encontrado nos escritos de Oliveira (2011) refere-se à falta de definição de uma data-limite⁴³ para a entrada das crianças no EF, o que tem permitido o acesso de crianças aos cinco anos de idade, fazendo aumentar a preocupação quanto aos reflexos para a EI que, calcados na obrigatoriedade do EF, poderão servir como justificativa aos professores para antecipar a alfabetização na EI causando invisibilidade infantil e um retrocesso educacional ainda maior.

Buscando trazer a criança para o centro de sua investigação, inserimos neste contexto a pesquisa de Camargo (2014), pela qual se elegeu como objetivo ouvir, de forma clara e sem interferências, as vozes das crianças e sua repercussão entre seus pares e adultos, implicando mobilizar uma concepção de sujeitos de direitos. Ela buscou superar a escuta adultocêntrica, ouvindo a criança como produtora de cultura, sua importância para a família e para a sociedade. Sua pesquisa exigiu ultrapassar o conceito simplista de linguagem, que a reduz apenas a um meio de comunicação, e conceituar a interação verbal acerca do dialogismo. Para tanto, foi necessário o resgate da percepção da infância de 1900, o pensamento filosófico sobre o que é produzido para a criança, focando em seu pensamento e nas tramas da construção da linguagem. A pesquisadora destaca que pesquisas dessa magnitude ainda estão se consolidando no Brasil, em caráter bem específico, devido ao desafio árduo de deixar de lado nosso olhar, e, neste caso, nossa escuta de professor. Para salvaguardar o sentido das vontades e ideias das crianças expressos no interior de suas vozes e silêncios, optou por utilizar os Espaços de Narrativa como instrumento teórico-metodológico de investigação, sobre a qual a autora destaca o seguinte:

Essa metodologia consiste em envolver as crianças em atividades de narrativa de história, dramatização ou jogos dos quais elas possam participar e, livres de pressões de adultos, interagir entre si, produzindo suas próprias narrativas e criando seus discursos. Tudo é registrado por meio de filme, gravação e apontamentos no diário de pesquisa. A ideia é reduzir ao máximo a interferência dos adultos e estimular ao máximo a interação espontânea entre as crianças, estimulando a imaginação e o exercício discursivo da criança. A espontaneidade das atividades propostas às

⁴³ É necessário ressaltar que naquele período de realização dos estudos da autora não havia sido determinada tal data. No entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF), em Parecer Homologado pela Portaria nº 1.035, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U) de 8/10/2018, Seção 1, p. 43, em 13/9/2018 estipulou a seguinte data: Art. 6º - As novas matrículas de crianças, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a partir de 2019, serão realizadas considerando a data de corte de 31 de março, estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais e reafirmada nesta Resolução.

Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97071-pceb002-18&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 mai. 2019.

crianças não é de todo possível tendo em vista o caráter artificial do ambiente escolar e da pesquisa acadêmica. Mesmo assim, a criação de um ambiente favorável à participação espontânea segue sendo um ideal a ser perseguido no processo, ouvir as vozes das crianças. (CAMARGO, 2014, p. 58)

A partir desse percurso metodológico, Camargo (2014, p. 60) observou um primeiro grupo de crianças no espaço da brinquedoteca, que,

por estarem em companhia de seus pares houve maior descontração, expressaram melhor seus sentimentos, deram gargalhadas, risos, empurrões, negação do colega e exclusão, quase choros, [...] suas vozes denunciaram a sociedade que não aceita o diferente e preza pelo acerto e pela perfeição, pelo organizado e o pré-estabelecido, [...] houve quem se impôs, quem se deixou dominar, quem ficou chateado e quem não se incomodou em ser chamado atenção.

A autora avaliou que os espaços estão contaminados, cada qual com seu peso simbólico, justificando a pesquisa ocorrer em dois espaços e com narrativas bem distintas: a Brinquedoteca como lugar de brincar e o Laboratório de Contação de histórias com a presença da professora, marcando fortemente essa distinção e propiciando em ambos escutas bem diferentes.

Na perspectiva de colocar a criança no centro do processo educativo, os apontamentos de Casagrande (2015, p. 190)⁴⁴ defendem a possibilidade de reavaliar as propostas pedagógicas do professor dos primeiros anos do EF, com o intuito de vinculá-las à “cultura elaborada para o desenvolvimento de toda a potencialidade da criança que vivencia a intensidade e completude de sua infância”. As reflexões da autora trazem ainda a necessidade de pensar como viver a infância nos Anos Iniciais, ressaltando que é preciso a proposição de uma educação escolar de qualidade, coerente e significativa e que esteja em consonância com a fase de desenvolvimento da criança, proporcionando a sua apropriação da cultura elaborada.

Torna-se imprescindível, portanto, o reconhecimento das especificidades infantis “e o respeito à forma como essa infância é conduzida nesses contextos escolares, bem como o modo pelo qual a criança compreende o mundo e dele se apropria em diversos contextos sociais, enfim, o seu desenvolvimento cultural” (CASAGRANDE, 2015, p. 193).

Na mesma direção, Chaves (2012) diz não ter existido orientação sobre a organização do trabalho pedagógico para as crianças de seis anos, com exceção da participação em cursos e palestras isoladas referentes a como proceder na realização da matrícula e sobre alfabetização e letramento. A pesquisadora chama atenção para que seja instaurada uma nova cultura política pela qual a participação na gestão da educação pública tenha como

⁴⁴ Casagrande (2015) realizou seu levantamento bibliográfico tendo a linguagem como categoria de análise central.

fundamento a solidariedade, cooperação, descentralização – entendidas aqui como mecanismos de compartilhamento de poder –, inclusão e equalização social.

O balanço bibliográfico de Orlandi e Lima (2015) reafirma novamente que a implementação do EF9A foi realizada sem o planejamento e as condições necessárias, evidenciando, em perspectiva histórica, as discrepâncias entre o discurso das políticas públicas e as práticas pedagógicas possíveis de serem materializadas no cotidiano escolar. A criança – sujeito principal da mudança – não foi considerada em suas especificidades e muito menos em suas manifestações, produções e ressignificações, deixando eminente a necessidade imperiosa de estudá-la no contexto vivenciado por elas.

No que diz respeito às análises sobre os espaços públicos e privados, Zingarelli (2009) observou nas redes públicas uma indefinição quanto à metodologia de trabalho. Neste, cada professor tem “autonomia” para escolher a proposta. Nas privadas, há uma definição da linha que deve ser seguida pelos docentes, acompanhada pelas mantenedoras e elevando o número de crianças alfabetizadas nesses espaços educativos em comparação ao espaço público. Zambelli (2014) destaca que assegurar “a antecipação da escolaridade implica adequação na formação inicial dos professores e na reorganização de sua futura prática pedagógica”, articulando uma nova práxis que atenda as necessidades das crianças de seis anos e, assim, um redimensionamento do seu próprio trabalho educativo.

Corrêa (2011) constata que as práticas escolares desenvolvidas com as crianças do EF apresentam poucos indícios do brincar, predominando as individuais orientadas pelo educador e determinantes da rotina. Desta forma, quase não são disponibilizados tempos e espaços planejados para brincadeiras, reduzindo a sala de aula a um espaço exclusivo para estudar e aprender. As brincadeiras livres só aconteceriam no parque da escola. Já no último ano da EI pode-se observar que as práticas curriculares integram as brincadeiras em sua rotina, organizando tempos e espaços de modo que as crianças participem ativamente do processo de aprender por meio do brincar. Os professores apreciam e incluem em seus planejamentos momentos coletivos nos quais as crianças exercitam a solidariedade, as trocas, os trabalhos em equipe, os empréstimos de materiais, a ajuda mútua, entre outros.

Dias (2014)⁴⁵ pôde constatar a grande diferença entre práticas pedagógicas presentes naqueles contextos: na EI, o espaço era possibilitador e incentivador de brincadeiras, interações e favorável à autonomia das crianças, sendo a presença da professora marcada pela

⁴⁵ Tendo como teoria de base epistêmica o materialismo histórico dialético, pesquisa qualitativa e etnográfica, Dias (2014), também sob as perspectivas da criança, perseguiu o objetivo de investigar o processo da sua passagem da EI para o EF.

dialogicidade, de maneira a qualificar as opiniões e reflexões infantis. No EF, havia um maior controle corporal sobre as crianças, uma exigência de discrição entre os pares e a contenção de seus movimentos e suas ações. Elas eram forçadas a silenciar suas vozes, bem como a um processo de homogeneização em que seus tempos e ritmos não eram respeitados, fatores que contribuíam para uma atmosfera ociosa, monótona, engessada e impositiva. A autora ressalta que isso não significa que a criança deve ser privada da prática educativa, mas entende que a coletividade é fator primordial tanto nos processos de aprendizagem quanto nas socializações. A preocupação de Dias (2014) reside na dinâmica do EF ser dirigida única e exclusivamente pela lógica do adulto: ele planeja e direciona a seu modo o tempo e o espaço para a execução das atividades, secundarizando momentos coletivos pelos quais as crianças, a partir de suas lógicas, poderiam apresentar novas sugestões, ideias e propostas, condicionando-as a criar seus próprios subterfúgios para ultrapassar a ordem institucionalizada e vivenciar experiências próprias do universo infantil.

Gebien (2011)⁴⁶ assevera que a alfabetização deve ser entendida na perspectiva de alfabetizar letrando. No entanto, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007 apud Gebien, 2011, p. 35) afirmam existir alguns equívocos na compreensão do que vem a ser alfabetizar letrando. Por exemplo, a crença de que a mera introdução de diferentes gêneros textuais em sala de aula leva à apropriação do uso social da escrita e da leitura; assim como apenas a leitura e a produção de textos coletivos podem levar o aluno que ainda não domina o sistema de escrita a apropriar-se sozinho desse conhecimento. Outro equívoco é utilizar a leitura de diferentes textos apenas como pretexto para atividades desprovidas de sentido para o aluno, como aquelas de escrita de palavras. Por isso, seus apontamentos consideram que a escola deve propiciar o contato com esses diversos tipos de textos, mas de modo a levar a criança a refletir sobre seus estilos, usos, funções e finalidades, considerando também que ela se aproprie do sistema alfabético de escrita. Nesta perspectiva, Gebien (2011) ressalta que, independente do método utilizado, é preciso que o professor assuma uma postura política através da qual ofereça condições de formação de um sujeito ativo para além da decodificação/codificação do código escrito, permitindo que ele exerça a função social da escrita em várias situações sociais que lhe são demandadas.

A investigação de Lummertz (2013), por sua vez, concluiu que persiste a necessidade de repensar toda a proposta pedagógica (mudança de paradigma) com vistas a superar ações

⁴⁶ A pesquisa de Gebien (2011) foi realizada sob o enfoque qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, observações além da análise do documento oficial da ampliação do EF elaborado pelo MEC Brasil (2007) e buscou fundamentação teórica em autores como: Sarmiento (1997, 2008), Corsino (2009), Borba (2007) e Friedmann (1992).

de cunho mecânico que levam, por parte das crianças, à cópia e à repetição. O pesquisador enfatiza a necessidade de mais investimentos na formação de professores, visando superar a histórica dicotomização entre o brincar e o aprender no ensino formalizado. Seus estudos consideraram haver uma quantidade significativa de pesquisas científicas com essa temática. Assim, os vários olhares devem permitir constantes (re)avaliações.

Da mesma forma, Orlandi e Lima (2015) identificaram que as práticas pedagógicas apresentam-se alinhadas com o modelo tradicional e autocrático de ensino praticado anteriormente à implementação do Ensino Fundamental de nove anos. As “(con)tradições” nas ações dos profissionais no cenário educacional opõem-se ao discurso de ampliação proposto pelo Ministério da Educação, e revelam a necessidade de reavaliar o currículo perante as novas exigências que acompanham as especificidades da criança de seis anos de idade.

Na mesma direção, as observações de Delfin (2012, p. 88) revelaram que, embora o professor reconheça a importância do brincar, o cotidiano do EF é tomado por “atividades de papel, caderno, apostilas, lições em folhas para alfabetização, pouco tempo resta para o brincar”. Quando ocorre a brincadeira, os professores dizem observar e registrar os conteúdos da atividade com o intuito de incorporá-la às práticas pedagógicas. Todavia, a pesquisadora não fez tal constatação. Ao contrário, suas análises empíricas apontam para uma forte cisão entre brincar e aprender, existindo dois momentos em que essa dicotomia se materializa: na hora do recreio no pátio, onde é permitido brincar livre, correr, pular; e outro, em sala, quando é para aprender, com a exigência de ficar sentado e fazer silêncio.

A tese de Moro (2009) teve como objetivo conhecer e analisar o modo como os professores avaliam a implantação e implementação da política nacional do EF9A. A pesquisa evidenciou que o processo desconsiderou a participação daqueles profissionais em discussões prévias e tomadas de decisões, desvelando seus sentimentos de angústia e frustração perante a incerteza quanto às metodologias e às estratégias educativas adequadas às mudanças requeridas pela lei e pelo programa de ampliação proposto pelo MEC. Fatores que levaram a – e revelaram uma – simplificação e acomodação administrativa do processo. No que concerne à realidade/dificuldades enfrentadas com o 1º Ano, Moro (2009, p. 275) diz que os relatos dos professores indicaram existir um “hiato entre as suas experiências reais e as expectativas quanto às condições necessárias para a efetivação de práticas educativas adequadas”, necessitando de um acompanhamento para avaliar o processo, além da falta de esclarecimento quanto à data de corte para o ingresso das crianças nessa etapa. Soma-se a isso o agendamento para o ano escolar seguinte da Provinha Brasil para as crianças egressas do 1º

Ano e a ênfase nos conteúdos dos cursos de formação continuada, os quais orientam, exclusivamente, o trabalho com a alfabetização. No que diz respeito aos documentos elaborados e publicados pelo MEC, Moro (2009) ressalta que os mesmos não se tornaram instrumentos de estudo nos contextos pesquisados e, conseqüentemente, não são tidos como subsídio para a organização das práticas educativas. Por fim, Moro pondera que

o distanciamento entre a política e seus agentes principais, os professores, faz afirmar o protagonismo docente em sua dimensão negativa. Ou seja, se a ampliação com o acréscimo de uma nova série inicial no Ensino Fundamental der certo, cumprir com suas finalidades (que são bastante pretensiosas), os méritos serão da política e dos seus formuladores. De outro lado, se por qualquer razão, tal política não vier a ser exitosa em seus propósitos, a culpa será do professor: por não ter aderido ao que fora preconizado, ou por não ter entendido a proposição feita, ou por não ter obtido a colaboração devida dos pais e, inclusive, por não ter sido capaz de acolher na dimensão educativa essa nova criança, que anterior à Lei, era sujeito da Educação Infantil. (MORO, 2009, p. 280)

Moro (2009) aponta que o trabalho pedagógico no primeiro ano do EF9A foi sendo estruturado em função da centralidade da linguagem escrita, cuja prática decorre das interpretações que as professoras fazem das determinações da Coordenação Pedagógica das escolas e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, e das pressões indiretas quanto às expectativas da comunidade escolar ampliada (pais e professores de outras séries) advindas da escolaridade obrigatória. Seu estudo enfatizou que o cenário dicotomiza a política da prática educativa, gerando dúvidas, ambigüidades e incertezas a seu respeito, ilustrando um processo permeado por contradições e inadequações.

Por fim, a tese de Rabinovich (2012) teve como objetivo conhecer as expectativas das crianças, pais, professores e gestão a respeito da implantação do EF9A e verificar como as escolas se prepararam para receber as crianças de seis anos. Na implementação, a pesquisadora percebeu que a adaptação a essa nova realidade não se restringia às crianças, mas aos professores, gestores, famílias e a todos os envolvidos no processo. Tal medida não teve como efeito propostas concretas de subsídio à passagem e recepção ao novo público infantil. Não houve mudanças, cada nível de ensino trabalha da mesma maneira. Nesse sentido, o acesso da criança ao 1º Ano acarretou preocupações quanto à perda da sua infância. Principalmente quanto à tentativa de apressar a alfabetização e a aquisição de determinadas habilidades, bem como pela ausência de jogos/brincadeiras, de momentos vivenciados através das artes, de histórias lidas, contadas e/ou dramatizadas, entre outros, evidenciando, mais uma vez, a necessidade de repensar o EF9A e a interseção entre as duas instâncias. A pesquisadora assevera que a matrícula da criança de seis anos no EF representa a efetiva diminuição do tempo na Educação Infantil e sua inserção prematura na segunda etapa, tendo como agravante

a ausência de uma proposta clara e sólida de acolhimento e respeito às especificidades desse momento de sua vida. Neste sentido, com a antecipação da entrada da criança no ensino formal “não há ganhos e, sim perdas, muitas vezes irrecuperáveis, devido à falta de experiências próprias e necessárias nessa idade” (RABINOVICH, 2012, p. 338).

3.9 “Já acabou o recreio? Mas eu nem brinquei!”: entre o Ofício de Criança e o Ofício de Aluno

Ancorado em Gimeno Sacristán, o estudo de Matsuzaki (2009) investigou a experiência de crianças que iniciam o EF9A agora, aos seis anos de idade. Acumulando um duplo papel de professora responsável pela classe e pesquisadora, a autora diz haver uma colonização da infância no ambiente escolar, que só poderá ser superada quando a voz da criança for sensivelmente escutada, na tentativa de conhecer “o que une e o que separa as crianças dos adultos”. A partir daí, o aluno ganhará vida, pois a “criança que está dentro dele” será devidamente considerada pela cultura escolar e pela relação aluno-professor, e, através de um árduo exercício, poderá se reconhecer enquanto sujeito. Compartilhamos as palavras de Matsuzaki (2009, p. 138):

embora se possa ser aluno de formas bem diferentes e com distintas projeções em função da qualidade de experiências de cada um – classe social, gênero, escola pública ou privada, metodologias de ensino, ensino religioso ou laico – este papel parece desconhecer que o ofício de aluno perpassa o ofício de criança.

Ela constata também que essa unilateralidade seria um dos aspectos pelos quais ocorre a colonização do EF sobre a EI, contaminando as expectativas positivas construídas pelas crianças na primeira etapa. Em sua pesquisa, Matsuzaki (2009) assegura que as crianças que estavam iniciando o período letivo no EF indicam em sua falas uma expectativa positiva em relação às atividades escolares de usar caderno, aprender a ler e escrever, levar tarefa para casa, etc. Contudo, à medida que o engessamento escolar se acentua, elas passaram a desgostar, revelando uma não aceitação da cultura escolar ou de alguns de seus aspectos, exigindo-se transformações nesse segmento.

Os apontamentos de Cruz (2013) mostraram como a ação da cultura escolar age sobre as culturas infantis, elucidando a forma como ocorre a transformação dos agentes sociais crianças em agentes sociais alunos. Elas aprendem a ser alunos sem deixar de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias, estabelecendo a relação entre a escolarização das crianças e as contribuições acerca das culturas de infâncias, das culturas

familiares e das culturas escolares na atualidade, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as crianças brasileiras e favorecer uma “educação de qualidade”. Assim, ao se posicionarem quanto ao ingresso das crianças no 1º Ano do EF, a temática da cultura escolar foi um aspecto recorrente nos depoimentos dos professores e coordenadores. São questões que dizem respeito ao número maior de alunos por turma, tempo reduzido de recreio, a inserção de outras especialidades como: “aulas como artes, educação musical e educação física, o compartilhamento de atividades comuns às crianças mais velhas da escola, atividades avaliativas e notas passam a fazer parte do universo das crianças recém-chegadas ao EF” (CRUZ, 2013, p. 145). São fatores, segundo a autora, que transformaram as crianças em alunos. Este aspecto é também retratado por Casagrande (2015) e, emergente de questões anteriores, diz que o ingresso mais cedo da criança no EF supõe uma nova significação social: ser estudante. Essa mudança em seu universo social faz com que ela viva uma dualidade: “ser criança” (ofício de criança) e “ser aluno” (ofício de aluno). Os dados e reflexões da autora permitiram afirmar que, “independente do conceito atribuído a essa criança na Escola de Anos Iniciais: aluno, escolar, estudante, educando ou discente; ela será sempre uma criança, um ser humano de pouca idade, um sujeito histórico e social, um sujeito que tem como direito aprender e brincar” (CASAGRANDE, 2015, p. 195).

Com o objetivo de refletir como a criança torna-se aluno no dia a dia da escola e da sala de aula, Castro (2015) diz ser necessária a compreensão do entendimento do aluno sobre a tarefa por ele executada no processo de escolarização, o que exige do professor o reconhecimento do significado atribuído para tal, identificando o propósito dele em solicitar o cumprimento das mesmas, as normas internas e externas à sala de aula. A partir de sua teoria, fundada nos conceitos de identidade, pertencimento e resiliência, o professor deve considerar as subjetividades dos alunos e os múltiplos contextos com os quais lida na ação pedagógica para promover a aprendizagem. Sua obra revela que tal olhar foi uma das possibilidades apresentadas por essa temática, permitindo trilhar um caminho de maior compreensão sobre o como tornar-se aluno nos espaços escolares, sendo necessário mobilizar o conceito de identidade para compreender o sujeito contemporâneo pela flexibilidade de suas ações, pelas quais se adapta às múltiplas situações, adversas ou não, apresentadas no seu dia a dia. Com o mesmo direcionamento, a resiliência integra a não fixidez dessas identidades e permeia as interações na construção de comunidades de pertencimento, o que significa, neste contexto, o aluno construir uma identidade (de pertencimento) orientada para as demandas que se apresentam em diferentes transições no processo de escolarização. Essa construção visa oferecer melhores subsídios adaptativos para superar situações que se apresentam como

problemáticas no dia a dia das escolas para alunos e professores. “A resiliência e o pertencimento movimentam-se dialeticamente junto aos processos identitários e concorrem para que os saberes, deveres e fazeres forneçam aos alunos e professores as funções e os sentidos da escola e do tornar-se aluno” (CASTRO, 2015, p. 240).

Já Dias (2014) refere-se à valorização socialmente construída e cristalizada sobre a entrada da criança no EF, principalmente a apropriação do sistema da leitura e da escrita, para o qual “estar na escola é aprender a ler e escrever”, e conseqüentemente ter o reconhecimento social da capacidade e da inteligência. A autora relata que isso nos leva ao entendimento de que “ao adentrarem os portões da instituição educativa com suas mochilas e uniformes, as crianças deixam de ser crianças e se tornam alunos: ser aluno implica em [sic] tornar-se sujeito do aprender, trata-se da percepção de um ‘ofício de criança’, o qual se encontra imbricado na constituição de um ‘ofício de aluno’, um papel normatizado pelo discurso pedagógico, isto é, um discurso que transforma as crianças em alunos” (SILVA, 2010 apud DIAS, 2014, p. 160).

Do mesmo modo, a tese de Motta (2010) procurou elucidar a forma como a ação da cultura escolar incide sobre as culturas infantis e transforma os agentes sociais crianças em agentes sociais alunos, na passagem da EI para o EF. A partir das reflexões apresentadas no trabalho empreendido por Motta (2010), chegou-se a algumas conclusões:

1. As crianças, mesmo submetidas aos constrangimentos inerentes ao papel de aluno, não deixam de exercer sua agência (agency) enquanto grupo social; 2. As ações de solidariedade, as táticas de resistência que se apropriam dos códigos permitidos para reproduzirem interpretativamente o que percebem, os corpos permanentemente em movimento, as comunicações escondidas dos adultos, a invisibilidade que conferem a um movimento ininterrupto, tudo isso nos leva a percebê-los bem mais potentes do que a ação disciplinadora permitiria pensar; 3. As crianças aprendem a ser alunos sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias. De qualquer forma, algumas transformações são bem visíveis como:
 - O apagamento de lideranças que se destacavam por aspectos não vinculados à cultura escolar, como a de Júlia;
 - O domínio de códigos que exigiam maior discrição entre as comunicações ou maior contenção dos corpos infantis; e
 - Uma nítida separação entre trabalho e brincadeira como características distintivas do mundo das crianças e dos alunos. (MOTTA, 2010, p. 160)

Motta (2010) pondera que os professores que trabalham na condição de mediadores na transição, almejando “pontes” como elo entre os dois segmentos, deverão reconhecer a função social das práticas de leitura e escrita, proporcionando experiências diversas e significativas que não dicotomizem corpos e mentes infantis.

Com a mesma perspectiva, a tese de Marega (2010) analisa a inclusão da criança de seis anos no EF, tendo como hipótese o apressamento do “amadurecimento” infantil. Ela constata que a ampliação fez emergir muitas dúvidas da prática escolar com relação à

organização do ensino, como, por exemplo, quais conteúdos curriculares devem ser priorizados para esta faixa etária. Calcada na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, Leontiev e Elkonin), percebeu a importância de estudar as características psicológicas de cada período da vida para a educação, investigando a forma como o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. A pesquisadora centra sua problemática em torno dos tempos e dos espaços para o brincar e estudar, realizando um experimento didático com alunos do 1º Ano do EF de uma escola pública da rede municipal. Sua preocupação referiu-se a situações que colocariam a criança precocemente em situações escolarizantes e repetitivas de ensino, pelas quais se estabeleceria a ruptura entre duas atividades que deveriam ser indissociáveis: o brincar e o estudar. No que se refere ao 1º Ano, ocorre na criança por volta dos seis anos o movimento de transição entre as duas atividades e, considerando suas especificidades, não seria qualquer ensino que daria conta de seu desenvolvimento integral. Não se pode colocar uma criança de seis anos, por exemplo, em uma turma de 5ª Série por ela possuir características próprias desse período da vida. Ou seja, cada idade possui sua particularidade. Para Elkonin (1969a, 1969b, 1987b, apud MAREGA, 2010, p. 16), “quando a criança ingressa na idade escolar, a atividade de estudo começa despontar como a atividade mais importante para a continuidade de seu desenvolvimento”. Apoiando-se também em Triviños (2008), a autora partiu do entendimento de que essa transição não deve ser encarada como uma crise, mas como uma contradição que ajuda a criança a viabilizar o seu desenvolvimento, haja vista que as experiências anteriores já não atendem às novas necessidades que vão surgindo em decorrência das transformações sofridas pela sua forma de vida, tornando ainda mais possível a transição de atividades. Assim, para o desenvolvimento psíquico infantil devem ser considerados os aspectos prático e teórico, os quais dizem respeito tanto a mudança na prática escolar como na atividade interna da criança de seis anos.

De acordo com Marega (2010, p. 161), essa concepção de desenvolvimento dialético pode ser entendida nas mais diversas formas de transição: “na transição no modo de organização social, na estrutura organizacional de ensino e nas transições que ocorrem ao longo do desenvolvimento infantil”. A pesquisadora, ocupando-se da transição específica ocorrida durante a infância, enfatiza que a mesma se dá de forma gradual, lenta, e por esse motivo cada atividade não poderá ser superposta a outra.

Ao concluir, a autora enfatiza que, para conduzir racionalmente a transição entre a atividade lúdica e a atividade de estudos, foram encontrando vários elementos que iam se constituindo em duas grandes “respostas”: a primeira diz respeito ao momento de transição

entre uma e outra atividade, a qual ocorre por volta dos seis anos, idade em que a criança está frequentando o 1º Ano do EF. Já a segunda questão se refere tanto à atividade lúdica quanto à atividade de estudo, que não possuem as mesmas propriedades. Todavia, há uma característica comum e fundamental entre elas: o conteúdo. Há conteúdos na atividade de estudo, assim como há conteúdo em toda brincadeira infantil. Portanto, conduzir racionalmente esse processo significa não reforçar as diferenças entre essas atividades, opondo-as como uma ligada ao prazer e outra à obrigação, reservando espaço hora para uma, hora para outra, mas agir exatamente na unidade entre elas, sabendo também aos poucos dar valor ao prazer de conhecer, destacando a riqueza do novo lugar ocupado pela criança na escola do EF.

Os estudos de Marega (2010) marcam grande aproximação com Nunes (2011) que, ancorado em Montessori e Freinet, procurou estabelecer relações entre a atividade do brincar e a atividade de ensino na segunda etapa da Educação Básica. Sua pesquisa conclui que o brincar é amplamente discutido e reconhecido pelo meio acadêmico como atividade principal, o que não tem acontecido quando associado à escola, verificando-se uma contradição entre esta atividade e a de estudos. Pensar a presença da brincadeira na prática pedagógica contemporânea colocou-a diante do desafio de desnaturalizar algumas certezas sobre essa atividade na escola de Anos Iniciais. A pesquisadora pondera que para tanto a prática deve estar vinculada ao papel do professor como mediador que mobiliza conceitos já construídos em relação à criança, à infância, ao ensino e à escola. Seu ofício consiste, entre outros, em preparar os espaços e os tempos escolares junto às crianças para qualificar ações delas nas atividades de estudo e do brincar que realizam, ressaltando a possibilidade constante de reconstrução da mesma (NUNES, 2011, p. 192).

Ainda no que se refere ao brincar, Nunes (2011) ressalta que a criança também precisa de momentos livres e espontâneos nos quais o professor possa propor elementos novos que proporcionem a ela desafiar-se, superando medos e frustrações em espaços pensados, ricos e diversificados, opondo-se à concepção purista dessa atividade. Haverá, nesse caso, uma inserção da criança como sujeito participativo da vida cotidiana, concomitantemente ao tempo da formação escolar, transformando o brincar numa possibilidade de “portal” de construção da relação aluno/professor. Assim, Nunes (2011) conclui que a atividade do brincar é a atividade principal da criança e que durante o processo de ensino e aprendizagem a atividade de estudos também surge na criança. Caberá ao sistema de ensino estabelecer entre elas uma relação dialética de complementariedade e enriquecimento simétricos e mútuos, visando alcançar o desenvolvimento integral das mais variadas dimensões infantis.

Com as contribuições de Marega (2010) e Nunes (2011), a partir de Orlandi (2013), acompanhamos as manifestações das crianças no EF. O pesquisador avaliou que a brincadeira desempenha papel fundamental para a inserção das crianças nas atividades formais de ensino. Negligenciar as atividades lúdicas nesta etapa educativa poderá diminuir o interesse das crianças durante a realização das mesmas. Mobilizando o enfoque Histórico-Cultural, cujos autores foram Vigotski, Davidov, Boronat, Bozhovich, Leontiev e Elkonin, Orlandi (2013) inferiu que a origem da vontade espontânea de estudar perpassa necessariamente a atividade lúdica, sendo a mesma responsável por desenvolver na criança a sua imaginação, os jogos simbólicos e a construção de regras de convivências e condutas sociais, auxiliando também, a passagem de atividades durante o processo de suas transformações psicológicas. O autor concluiu que, atualmente, as práticas de ensino estão sendo estruturadas desconsiderando a atividade lúdica, a qual tende a ficar à margem do contexto escolar necessitando, por parte de todo o sistema de ensino, o entendimento de que o EF9A não pode reduzir-se apenas à dimensão da legalidade. Também são necessárias mudanças que propiciem condições sociais concretas de vivências infantis que conciliem as duas atividades com vistas à superação do modelo anterior, contaminado por práticas cristalizadas e reducionistas.

3.10 “Mas eu já pintava muito bem quando ia pra Creche”: as crianças progressas da Educação Infantil e os reflexos para o EF9A

A dissertação de Raniro (2009) teve como objetivo constatar como se configura o 1º Ano do EF9A na percepção dos principais envolvidos: crianças, pais e professoras. A pesquisadora adotou a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996), por esta se mostrar adequada, “pois se constitui em uma abordagem que considera processos, pessoas, contextos e tempo em todas as suas complexidades” (RANIRO, 2009, p. 218). A autora assinala que além do tempo incidir no desenvolvimento humano, o mesmo também sofre influências de diversas formas e intensidades variadas de outros contextos, estando estes últimos próximos, ou não. Nesse processo, a transição ecológica representa o ingresso da criança em um novo microsistema, no caso, a escola de EF, fazendo com que amplie o seu mesossistema e vivencie processos de desenvolvimento, exigindo que ela dê conta de novas demandas, alternando papéis ora de “aluno” ora de “filho”. Esses “passos de progresso” geram uma série de mudanças para a vida da criança, sendo as instituições, escola e famílias, importantes para a sua formação, desempenhando papéis fundamentais que se complementam, embora em contextos distintos. Raniro (2009) explica que, ao apresentar um histórico de escolarização

anterior, as crianças já trazem para o EF disposições apreendidas. Nesta pesquisa, as crianças pareceram estar adaptadas, interessadas, entusiasmadas e motivadas no novo contexto. Sob a perspectiva bioecológica, experiências anteriores podem afetar as futuras. Segundo Ferreira (2005 apud RANIRO, 2009, p. 221):

[...] uma transição ecológica será tanto menos exigente quanto maior a familiaridade da criança com os componentes de microssistemas semelhantes. [...] O espaço físico, trabalho docente, organização de rotinas e horários, e outros fatores do primeiro ano, agradam crianças, pais e professoras. Todos pareceram se ajustar a mudanças invocadas pelo novo contexto, sem grandes conturbações.

Seus estudos revelaram que os envolvidos com o primeiro ano pareceram satisfeitos com os resultados que ele vem oferecendo, uma vez que atribuem valor positivo a ele. O importante fato de as crianças terem frequentado a pré-escola, oportunizando suas experiências em um mesmo sistema municipal de ensino, auxilia para superar esses desafios. Assim, o histórico de escolarização anterior das crianças, além de aparecer na pesquisa como um diferencial, tem papel importante para ajudar a encaminhar possíveis situações advindas das realidades escolares mais diversas.

Da mesma maneira, são apresentadas por Motta (2010) algumas reflexões que, ancoradas em Moss (2008), dizem respeito ao lugar cada vez mais consolidado que a EI vem ocupando na sociedade. Isso se deu graças aos estudos que mostram que o processo de aprendizagem tem relação direta com o nascimento da criança de modo que todas as suas experiências têm significativa relação com seu êxito escolar subsequente, requerendo um olhar atento sobre os investimentos econômicos na EI devido seu retorno não ser compulsório, mas sim de longitudinal. Tal constatação é fruto da soma de esforços para compreender e superar a tensão estabelecida entre as concepções de educação e de criança que fundamentam as especificidades das práticas pedagógicas de cada etapa: EI e EF. Dentre alguns modelos apresentados por Moss (2008 apud MOTTA, 2010, p. 158), destacamos o seguinte:

Por fim, teríamos um relacionamento onde o que se propõe é um espaço compartilhado ou de encontro. Para Moss (2008) esse seria o modelo ideal. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são instituições com percursos próprios e distintos que guardam tradições pedagógicas marcadas por suas histórias. Assim, uma aproximação somente se faria possível a partir do reconhecimento das experiências de cada uma que, colocadas em contato, permitiriam construir novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro. Seria necessária ainda a construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação. Diante da constatação da antecipação da idade de ingresso à escola em vários países, Moss aponta alguns aspectos que podem

contribuir para a construção de um sistema educacional mais integrado e menos opressor para as crianças.

Em consonância ao exposto acima, a pesquisa de Cruz (2013) revela que os profissionais entrevistados consideraram que as crianças, por possuírem experiências escolares anteriores, encontram-se inseridas em uma cultura escolar com hábitos já apreendidos, com noções claras do que devem ou podem fazer em um ambiente escolar. Os depoimentos também apontaram para as expectativas dos profissionais em relação à conduta dos alunos, principalmente no que se refere às novas exigências de “autonomia” e/ou “independência” para realizarem as tarefas propostas em sala de aula, revelando aspectos que nos remetem à reflexão sobre a adaptação das crianças às regras que são próprias da cultura escolar desse novo segmento de ensino. A avaliação dos conhecimentos prévios das crianças de seis anos, como procedimento para a enturmação dos alunos e, conseqüentemente, como princípio orientador do planejamento anual das práticas de alfabetização, embora seja guiada por critérios diferenciados, tem em comum a divisão de turmas consideradas heterogêneas: são compostas de quantidade equilibrada do número de meninas e meninos, de alunos novatos e veteranos (quando é o caso), de crianças oriundas das mesmas instituições de origem (também quando é o caso) e de crianças com níveis diferentes no percurso evolutivo do aprendizado da escrita alfabética. Ou seja, os resultados desse estudo sugerem que a trajetória pregressa das crianças na EI é um fator importante que define não só o perfil dos alunos, mas a organização do trabalho nas escolas particulares.

A pesquisa apresentou dois aspectos relacionados à avaliação que contribuem para a ação da cultura escolar sobre a cultura infantil: quando a avaliação está associada ao processo de inserção das crianças de seis anos no 1º Ano de escolarização do EF, e como procedimento pedagógico que orienta a definição e o desenvolvimento do planejamento anual. As três escolas investigadas reconheceram a realização sistemática de atividades avaliativas com o objetivo de diagnosticar os alunos que ingressariam no 1º Ano (mesmo gerando polêmica, declararam fazer as avaliações com o objetivo de conhecer melhor as aquisições iniciais da língua escrita dos candidatos para planejar melhor as atividades que seriam propostas no 1º Ano). O mais comum é que a seleção seja feita por ordem de inscrição ou sorteio das vagas. Entretanto, mesmo havendo esses critérios para a seleção, algumas escolas preparam momentos de recreação com os candidatos com o objetivo de conhecer melhor as crianças quanto ao comportamento, à autonomia, a saber escutar regras, etc.

3.11 “Ah, que bom ficar de pé!”: a contínua necessidade de coexistência entre as duas instâncias

Ferrão (2016, p. 73) ressalta a necessidade de articulação entre EI e EF, o que permitiria à criança “transitar de lá pra cá, carregar marcas de um lugar ao outro, misturar elementos de ambos os lugares, (...) transitar entre as práticas já estabelecidas”, ampliando de forma significativa e prazerosa seus tempos e espaços em ambos os segmentos de ensino.

Em linhas gerais, a análise das categorias permitiu a Chulek (2012) a compreensão de que as duas primeiras etapas da Educação Básica distanciam-se pela organização do trabalho, sua história e identidade docente, seus objetivos e práticas que fazem parte da cultura dessas instituições, e aproximam-se por seus sujeitos, crianças que, mesmo quando exercem seu “ofício de aluno”, subvertem a ordem institucional, criando seus próprios subterfúgios para viver experiências próprias desse universo. Chulek (2012, p. 154) encontrou elementos em sua pesquisa que elucidaram “como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental distanciam-se por seus objetivos e normas registradas nos documentos oficiais, concepções e práticas que constituem a cultura dessas instituições; e articulam-se ao mesmo tempo por seus sujeitos”.

Matsuzaki (2009) revela que, mais uma vez, a implantação da ampliação do EF não contempla as “continuidades curriculares, pedagógicas, linguísticas, profissionais”, das quais essa política depende para haver uma qualidade no momento de transição na vida da criança de seis anos de idade.

Para Orlandi e Lima (2015), o EF9A foi implantado ora sem planejamento, ora sem condições físicas e técnicas necessárias. A inserção da criança aos seis anos de idade carece de mudanças e “adaptações da infraestrutura, do tempo, do espaço, dos recursos e do currículo”, pois até o momento o que prevalece são as mesmas do antigo EF de oito anos, em várias unidades escolares das diferentes regiões do Brasil pesquisadas.

Da mesma forma, Zambelli (2014) enfatiza que muitas são as “muralhas” que deverão ser enfrentadas pelo professor, a começar pela própria mudança de paradigma que, apesar de consentir a importância do lúdico para a criança, na prática ainda é “tradicional e ortodoxa”, o que é revelado, também, pela falta de preparação dos espaços físicos convidativos às crianças de seis a nove anos. Sua pesquisa mostrou que o professor que teve maior oportunidade de experienciar o lúdico na sua infância apresenta mais facilidade de propiciar esses momentos para seus alunos, conseguindo “transpor obstáculos” e garantir práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade. Contrariamente, aqueles que brincaram menos na infância precisarão ainda mais de formação continuada para se tornar um professor “brincante”.

Liberali (2011) esclarece que essa realidade só mudará a partir do momento em que conhecermos melhor as áreas psicomotoras humanas, visando aperfeiçoar e ampliar as atividades para a escolarização e para a vida social da criança, reafirmando a área da Educação Física como colaboradora para a aquisição do aprendizado escolar.

Os estudos de Corrêa (2011) reafirmaram que, apesar de todas as discussões sobre a infância ser o elo integrador, continua a existir um “muro”, decorrente principalmente da ausência da brincadeira, o que no EF ocorre apenas em forma de “descanso” no parque da escola, provocando importantes rupturas no processo de aprender e, conseqüentemente, nas proposições de atividades.

De maneira complementar, a tese de Rabinovich (2012) enfatiza que na ampliação a adaptação a essa nova realidade não se restringia às crianças, mas aos professores, gestores, famílias e a todos os envolvidos no processo. Tal medida não surtiu efeito de propostas concretas de subsídio à passagem e recepção ao novo público infantil, pois não houve mudanças. Cada nível de ensino continua trabalhando da mesma maneira. A pesquisadora ressalta que o acesso da criança ao primeiro ano acarretou preocupações quanto à perda da sua infância, principalmente no que se refere à tentativa de apressar a alfabetização e a aquisição de determinadas habilidades, bem como pela ausência de jogos/brincadeiras, de momentos vivenciados através das artes, de histórias lidas, contadas e/ou dramatizadas, entre outros, evidenciando, mais uma vez, a necessidade de repensar o EF9A e a intersecção entre as duas instâncias, declarando seguramente que o EF deveria “partilhar responsabilidades” da EI. Enquanto essa coexistência não se efetivar na prática e continuar havendo a negação e o isolamento de trabalho sem diálogos entre professores e gestores, a criança e seu desenvolvimento não serão tomados como “ponto de partida”, e a tão esperada continuidade entre as duas esferas nunca existirá. Rabinovich (2012) assevera que a matrícula da criança de seis anos no EF representa a efetiva diminuição do tempo na Educação Infantil e sua inserção prematura na segunda etapa, tendo como agravante a ausência de uma proposta clara e sólida de acolhimento e respeito às especificidades desse momento de sua vida. Neste sentido, a antecipação da criança ao ensino formal “não apresenta ganhos e sim perdas, muitas vezes irrecuperáveis, devido à falta de experiências próprias e necessárias nessa idade”.

As análises de Martinati (2012) indicaram que o EF não é acolhedor das especificidades da criança de seis anos, e que a implementação ocorreu sem mudanças pedagógicas, inexistindo no projeto pedagógico e no cotidiano escolar de ambas as instituições de ensino, reafirmando mais uma vez a distância entre o que os documentos oficiais preconizam e a sua efetivação. Martinati (2012), através das categorias brincadeira e

lucicidade, observa que estas não são objetos de trabalho e interlocuções, havendo apenas uma transposição da antiga 1ª Série para o novo 1º Ano.

Os apontamentos de Amaral (2008) concluem que a antecipação tem se caracterizado como uma perda do espaço da brincadeira e do direito de viver a infância, fazendo necessário romper com as estruturas hierarquizadas que transformam crianças de idades cada vez menores em alunos.

Os conhecimentos construídos por Chaves (2012) revelaram que se fazem imperiosas ações sistemáticas por parte das Secretarias Municipais no sentido de qualificar e acompanhar os atores escolares que realizam a implementação das políticas educacionais. Muito embora o prazo final para sua implantação tenha se encerrado em 2010, a temática abordada nesta pesquisa precisa continuar sendo discutida pelos sistemas de ensino, a fim de problematizar a questão da democratização da gestão da educação. Esta, apesar dos avanços democráticos dos últimos anos, ainda continua marcada pela fragmentação e verticalização da participação desses atores. Isso aponta para a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas com a perspectiva de ampliar o quadro de análise do EF de nove anos no país.

Dias (2014, p. 166) constatou a falta de diálogo entre as duas etapas iniciais da Educação Básica, o que conseqüentemente resultou em

desencontros vivenciados pelas crianças em seu processo de transição [...], nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas e o currículo para trabalhar com as crianças de seis anos, assim como as concepções que envolvem a infância por parte dos profissionais da educação, se faz urgente.

Com a mesma constatação, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) verificaram a existência da falta de diálogo na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da Educação Básica, cuja ausência se refletiu no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas.

Já Motta (2010) considera que sem investir na formação permanente dos professores inviabiliza-se exigências de um trabalho de qualidade permeado por uma ação mais reflexiva. A autora acrescenta que os projetos político-Pedagógicos das unidades de ensino necessitam falar sobre as transições, constituindo-se em documentos fundadores das práticas escolares, de modo a resguardar alguma autonomia de ação para as escolas.

O levantamento bibliográfico de Casagrande (2015), tendo a linguagem como categoria de análise central, investigou as suas formas de manifestação na criança do 1º Ano do EF, entendendo que, independentemente do contexto, EI ou EF, ela não deixa de interagir com o outro e com o mundo. A autora, mesmo considerando a complexidade de relações na

constituição da infância, aponta para a urgência de compreendê-la a partir de influências sociais, econômicas e históricas do espaço e do tempo. A consideração da cultura e da sociedade da qual faz parte seria uma forma de aproximação entre as duas instâncias.

Em linhas conclusivas, os escritos de Lummertz (2013) ressaltaram que o EF9A provocou uma atmosfera de renovação que coloca a cargo das redes de ensino, gestores e docentes renovar os ambientes escolares, ficando a cargo desses profissionais os primeiros passos para criar, a partir da escola que temos hoje, a escola que realmente sonhamos para o futuro.

Campos (2011) pondera que foram os fatores segurança e higiene que mais chamaram atenção durante as observações, o que a fez concluir que, ao pensar a organização estrutural do EF, deve-se pensar não apenas o espaço físico, mas também em mais professores para acompanhar as crianças na hora do lanche e nas brincadeiras nas áreas coletivas da escola com vistas a uma educação de qualidade, configurando um passo importante para caminhar em direção à tão almejada qualidade.

Os estudos de Moro (2009) apontam a importância da realização de novas pesquisas visando melhor compreender a proposta de ampliação, enfatizando a necessidade de cuidado, vigilância e acompanhamento do trabalho em meio à sua implementação, para que na prática essa política se torne efetivamente inclusiva. Para ela, o que permanece, por ora, é o desafio em não assumir apenas o caráter de universalização do atendimento.

Hashimoto (2012) diz não haver um diálogo entre os segmentos do ensino de EI e EF pelo qual pudessem ser planejadas visitas integradoras, amenizando as dificuldades e os impactos da transição. O professor não tem conhecimento das leis, e tampouco há tempo reservado para compreensão e discussão das medidas propostas pelo novo formato do ensino.

Para Silva (2012) também é urgente a articulação e a continuidade entre as esferas, necessitando reconhecer a infância como uma construção histórica vinculada às condições socioculturais, tornando-se um equívoco analisar todas as infâncias e todas as crianças sob um único fator.

A pesquisa de Loureiro (2010) concluiu, entre outros aspectos, que a implantação e implementação do EF9A no CA/UFSC parece caminhar ainda timidamente no sentido de valorizar a infância e a criança, subsumidas no aluno do EF. Mas acredita-se que, a partir de estudos, discussões e tomadas de atitudes com relação à chegada da criança de seis anos, há uma possibilidade de ampliar as ideias e práticas, tendo como uma das importantes problemáticas o desafio que se impõe para estabelecer um diálogo entre EI e EF.

Entretanto, temos Raniero (2009) que, opondo-se às constatações realizadas nesse levantamento, e de acordo com a perspectiva da sua pesquisa, constatou que “o processo de transição entre as duas instâncias parece ter mais continuidade do que ruptura entre um nível de ensino e outro”, estando em conformidade com orientações gerais do MEC.

3.12 “Quantos dias faltam pro sábado?” O currículo no Ensino Fundamental de nove anos como reproduutor da divisão social do trabalho

Chaves (2012) assinala que a política educacional brasileira desenvolvida nos últimos anos têm em seu cerne o ideário neoliberal e, embora exista um discursos que reconhecem a relevância da educação a iniciativa privada e a implantação de organizações não governamentais, não deixam de priorizar mecanismos de mercado em detrimento do papel do Estado. A autora reafirma que a democratização da educação aponta para a necessidade da comunidade participar da gestão da escola de modo que esta desenvolva uma “autonomia” voltada aos interesses dominantes do Estado.

Ferrão (2016), alicerçando-se em Qvortrup (2001), coloca a escola como reprodutora de uma lógica social e a compara com o mercado de trabalho. Assim, a criança, ao realizar os “trabalhinhos” obrigatórios e, por não relacionar a articulação entre conteúdos aprendidos e saberes anteriormente adquiridos, estaria consolidando, via escola, essa reprodução. Nas palavras de Qvortrup (2001 apud Ferrão, 2016, p. 75), “as atividades escolares são novas atividades sociais obrigatórias para as crianças; e, assim, uma parte fixa da divisão geracional de trabalho na contemporaneidade”; elas estabelecem uma séria equivalência entre atividades escolares e as atividades da sociedade capitalista realizadas pelo adulto. As práticas educativas assumiram centralidade nos dois segmentos, guardadas as devidas proporções, referindo-se à brincadeira e ao letramento.

No que se refere à proposta pedagógica dos diferentes contextos, Liberali (2011) constatou que as crianças são submetidas a uma lógica social ritualizada, por meio da qual é estabelecida uma dinâmica educacional controladora e determinante dos lugares onde acontece o aprendizado, devendo ser dignos de silêncio e ordem.

A autora mostrou que independentemente da escola, particular ou municipal, as propostas mobilizadas pelos sistemas educacionais pesquisados dedicaram-se a preparar a criança/aluno para o mercado de trabalho,

pois os rituais estabelecidos nas instituições são igualados aos ritos criados nas empresas ou locais de trabalho, ou seja, hora para entrar, fazer oração, abrir o

caderno, lanche, conversar com os colegas, principalmente horários determinados para brincar, e sair da escola. (LIBERALI, 2011, p. 152)

Uma questão relevante abordada por Zingarelli (2009) diz respeito à postura do professor da escola pública, que não respeita as dúvidas e contribuições apontadas pelas crianças, prevalecendo a lei do silêncio na expressão de ideias. Seus conflitos sociais eram apenas considerados em momentos de justificar as causas do fracasso escolar. Essa postura se distanciava da escola privada. Lá, as crianças eram ouvidas, seus interesses e vontades eram incluídos nos diálogos entre professor e aluno e mantenedoras, elevando o número de crianças alfabetizadas nestes espaços educativos em comparação com o espaço público. A pesquisadora assevera que, independentemente do lugar ser público ou privado, as regras de boa conduta e convivência não devem esbarrar na construção da aprendizagem. Zingarelli (2009) conclui que tais aspectos foram reveladores de que mudanças na estrutura educacional são voltadas à escola pública e atendem crianças pobres. Já nas instituições privadas as medidas são apenas burocráticas, sem grandes impactos pedagógicos e estruturais negativos às crianças.

Os apontamentos de Silva (2009) marcam, por outro viés, aproximações com os autores até agora citados. A autora apresentou em seus estudos que a política de ampliação do EF, embora implementada em 2006, é tributária da reforma educacional de 1990, pela qual subjaz um ciclo de facetas que faz com que as mesmas sejam interpretadas de formas diversas, abrindo fendas para contestações e modificações, de acordo com as histórias, valores e propósitos de cada contexto de sua prática. A falta de esclarecimento na legislação é outro agravante que dificulta o processo de implementação, demandando a elaboração de novas diretrizes para melhor definição das duas primeiras etapas. No que se refere às ações para efetivar condições adequadas a essa política, a pesquisa de Silva (2009), assim como Chulek (2012), constatou que os municípios reorganizaram espaços já existentes. Apenas um investiu em infraestrutura, declarando construir novas salas, sendo a ação mais adotada a da adequação de mobiliários e compra de brinquedos para “classe de seis anos”, revelando que a reorganização dos espaços e dos tempos, que deveria ser contemplada de forma intensa, caminha a passos lentos. Silva (2009, p. 180) aponta que diante das análises reconhecemos e reafirmamos que professores, pais, estudantes e sociedade precisam tornar-se produtores de políticas, deixando de ser meros consumidores e colocando em prática acordos e oportunidades que darão vida à democracia. Foi possível observar, pela análise dos projetos político-pedagógicos das instituições pesquisadas, que os desafios mais emergentes postos aos profissionais no processo de ampliação referem-se à infraestrutura, à proposta pedagógica e à

formação de professores, bem como ao acompanhamento do trabalho junto a esta fase de transição do EF de oito para nove anos.

A autora, concordando com Kramer (2006 apud SILVA, p. 185), argumenta que “na atual conjuntura política, a formação de professores constitui-se em um dos mais importantes desafios de viabilização das políticas educacionais”. As contribuições de Silva (2009) aproximam-se das de Santaiana (2008), quando esta objetivou, por meio de Análise de Discurso Foucaultiana, e no tocante ao EF9A, esmiuçar os documentos publicados pelo MEC, buscando conhecer e descrever que racionalidades econômicas estão balizando as decisões políticas em relação à educação nacional, atingindo a população infantil. A pesquisadora inspirou-se em Foucault, perspectivando um olhar sob os documentos do EF9A não somente como textos orientadores da política de ampliação, mas como ampliadores de discursos que, construindo sentidos, objetivam incutir efeitos de verdades nos indivíduos, subjetivando-os. Para a autora: “Trabalhar com a análise do discurso em Foucault significa reconhecer que as verdades são produzidas discursivamente” (SANTAIANA, 2008, p. 26). Nesta direção, dentre muitas questões importantes que emergem da implementação, uma diz respeito à infância encontrada à margem das condições de vida. O Estado Neoliberal não descarta a possibilidade de essa infância representar um risco social futuro ao país. Então, ao promover a lógica da inclusão escolar universal, reforça o discurso de que a escola seria a melhor “ponte” de ascensão, e principal instância a oferecer melhores condições de integração social futura para todos. A antecipação da idade de ingresso ao 1º Ano significaria, portanto, uma espécie de gerenciamento de risco da criança pobre, existindo um alinhamento deste a tantas outras políticas internacionais que fazem com que todos se sintam responsáveis pela inclusão da população infantil na educação escolar, desviando de certo modo a responsabilidade do Estado e transferindo-a à sociedade em geral. Suas reflexões mostram que o EF9A, como está posto atualmente, é uma política produtiva considerada um dispositivo a serviço do Estado, moldando o sujeito para uma determinada forma. No entanto, a autora pontua que não devemos ver esse momento educacional como se fôssemos reféns de uma visão única e global, mas que se pense em possibilidades de fazer do EF9A uma política que respeite a infância, promovendo uma educação de qualidade.

As análises e reflexões apresentadas por Silva (2009) e Santaiana (2008) fazem interlocução com Mota (2010), na medida em que sua tese, fundamentando-se nos conceitos de governamentalidade, governo e biopoder de Foucault (e outros autores que assumem uma visão pós-estruturalista), discute a forma como o EF9A está inserido em práticas de governo da infância. O estudo mostra como “esse outro lugar” possibilita a produção de

um novo sujeito escolar de seis anos, mas que não é o mesmo da EI e nem da 1ª Série do antigo EF de oito anos. A autora enfatiza que operar com tal conceito auxiliou sua percepção quanto aos efeitos dessa política no governmentamento das crianças pequenas, permitindo compreendê-la para além do discurso da universalização e da igualdade de oportunidades, orientados segundo o neoliberalismo. A autora constata que ocorre um deslocamento da administração para o gerenciamento individual do risco, pelo qual cada um é impelido a participar do jogo econômico de forma a assegurar o acesso e a permanência das crianças, dividindo a responsabilidade que deveria ser do Estado com a população. Essa é uma das estratégias usadas para colocar em prática novas políticas, uma tendência de organismos internacionais, aliando-se a estatísticas falsas que maquiam justificativas de implementação de políticas com promessas de solucionar problemas educacionais. Assim, na política do EF9A, subjaz uma lógica empresarial com ênfase na gestão dos problemas educacionais que utiliza discursos imperativos de firmação de direitos a todos, incluindo a criança pequena à educação, quando na verdade trata-se de uma política que se constitui num dispositivo de sua subjetivação, tornando-a alvo de relações de poder neoliberal. Outra questão não menos importante emergente dessa primeira refere-se ao fato de a implementação dessas políticas ter baixo custo, lógica esta que justificaria o EF9A, haja vista seu custo ser menor, se comparado à EI, seja pelo número de alunos por turma, seja pelo espaço físico e a necessidade de dois profissionais em sala. Ao utilizar a governamentalidade como ferramenta metodológica e conceitual, permitiu a pesquisadora compreender que a política dos nove anos está contribuindo para o esmaecimento de fronteiras entre as duas instâncias, aproximando cada vez mais as crianças de seis anos das formas de organização dos tempos e dos espaços já instituídos, historicamente, no EF. Isso levou a um pronunciamento da “morte da infância”, alinhando-se à concepção moderna de criança, a qual busca romper precocemente com a infância, sendo deliberadamente utilizada para reafirmar interesses econômicos e políticos. Assim, Mota (2010) assevera que, por detrás desse cenário está a preparação desde muito cedo da criança, antecipando sua escolarização com vistas à formação de capital humano que atenda a um determinado modelo de sociedade, adequando suas competências e habilidades ao mercado de trabalho competitivo em âmbito local e/ou internacional.

Buscando aprofundar sua dissertação, a tese de Oliveira (2015) teve como objetivo compreender a política educacional de ampliação do EF para nove anos com a inserção da criança aos cinco anos de idade, a partir das percepções de pais, diretores e juizes. A autora explica que o estabelecimento de uma data de corte no contexto da ampliação tem sido uma questão polêmica e urgente, repercutindo diretamente na vida das crianças de cinco anos de

idade. A escola como instância responsável por um espaço de vivência da cidadania “não pode estar apenas preocupada com as habilidades e conhecimentos que a criança vai adquirir para um dia se tornar trabalhadora, profissional, vencer na vida, vencer no vestibular – em uma clara lógica de competência e competitividade” (OLIVEIRA, 2015, p. 233). Embora essa lógica capitalista permeie a nossa vida, é imprescindível que a criança e sua infância sejam preservadas. No entanto, isso tem gerado um estado de tensão entre a coexistência da sua preservação versus competência, ambas se tratando da criança de cinco anos. As estratégias familiares que visam à matrícula antecipada burlam a data de corte, principalmente por jurisprudência, tornando-se uma prática com significado contrário à função social da educação e ao seu pressuposto fundante de direito à igualdade. A pesquisadora assevera que o motivo econômico mobilizou os pais, através dos Mandados de Segurança, matricular seus filhos no 1º ano. Estes, em sua maioria de classe média, buscavam através da antecipação isentar-se de pagar mais um ano de escolaridade. Por fim, foi possível concluir sobre a necessidade de rever as políticas públicas educacionais que antecipam o EF com a matrícula de crianças com cinco anos de idade após o início do ano letivo, pois, além de diminuir o tempo da Educação Infantil, causa um grave encurtamento da infância, sendo urgente que a data de corte etário seja seguida por todos os entes federados.

Já Abbiati (2008) analisou como o Conselho Nacional de Educação, através de seus atos normativos, manifesta-se diante das necessidades administrativas e pedagógicas geradas pela ampliação da duração do Ensino Fundamental. Seu estudo foi realizado em duas etapas: por meio do levantamento bibliográfico, seleção e estudo da bibliografia concernente à ampliação; e análise documental, concentrada nas legislações federais e nos atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Seu trabalho apresentou uma breve análise histórica referente à escolaridade sob o ponto de vista socioeconômico, aspecto de grande influência na ampliação da obrigatoriedade desta etapa, a qual, a partir da década de 1940, por ser um período marcado pelo crescimento econômico e industrial, passou a receber a atenção do governo federal. Com a promulgação do Decreto-Lei nº 8.529/1946, o ensino primário passou a ser obrigatório para as crianças com sete até os doze anos de idade. Já a Emenda Constitucional de 1969 (§ 3º, II, Art. 176) foi responsável pela ampliação, em termos de idade, alterando a obrigatoriedade de frequência da criança desde os sete aos 14 anos de idade, devendo ser oferecido nos estabelecimentos oficiais e gratuitos, sendo este avanço consolidados em forma de Lei nº 5.692/ 1971. Abbiati (2008) ressalta que a análise das manifestações do CNE foi realizada no momento em que os sistemas de ensino tinham até o ano de 2010 para se adequar ao novo modelo. Este recorte histórico permitiu-lhe afirmar que

a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, do ponto de vista democrático, poderá ser considerada uma medida positiva, pois prevê uma extensão dos anos de escolaridade obrigatória para as crianças do país. No entanto, essa manifestação “não responde às necessidades administrativas e pedagógicas referentes à duração do EF, uma vez que são feitas reiteradas solicitações à aquele órgão sobre o mesmo assunto (ABBIATI, 2008, p. 144).

O trabalho de Rosa (2008) se insere neste mesmo contexto, através das análises dos discursos produzidos pela mídia e pelos documentos oficiais, os quais traziam a necessidade de um ano a mais para o EF. Os materiais empíricos analisados foram as revistas *Veja*, *Isto É*, *Educação* e *Nova Escola*. A trajetória investigativa mostrou que os princípios, desde a invenção da educação escolarizada, estiveram alinhados ao projeto de modernidade, visando à formação de um sujeito de acordo com as necessidades relacionadas à produtividade. O EF9A, por sua vez, visou estabelecer um “novo” ordenamento escolar que, sob nova roupagem, levou a pesquisadora a algumas indagações: quais discursos pedagógicos sustentam e justificam a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos? Como as matérias das revistas apresentam a nova ordem escolar em que um ano a mais passa a ser fundamental? Como as revistas ensinam, configuram e regulam os saberes e as práticas nesse novo contexto escolar? A pesquisadora percebeu que os discursos produzidos pelos artefatos culturais – revistas, legislações, pesquisas –, embora viessem de diferentes fontes e gêneros textuais, são recorrentes, pois aparecem sob as “velhas armadilhas da qualidade, equidade e acesso à educação escolarizada”. De acordo com Rosa (2008, p. 117), “a matrícula aos seis anos de idade; a proposta pedagógica e a organização dos tempos e espaços; a formação docente e os discursos sobre a alfabetização e o letramento constituem recorrências que justificam a lógica da implementação do EF9A”. A produção cultural faz circular ideias e permite, chegando ao seu público alvo, a construção de diferentes sentidos e significados, fazendo constituir representações da nova ordem escolar. Todavia, isso não impossibilita os diferentes movimentos entre os sujeitos de estabelecer diversas posições nessa trama, incorporando e/ou contrapondo verdades de lutas permanentes. Todavia, a autora explica que os discursos são capturados porque justificam necessidades, interesses e desejos dos sujeitos-alvos, regulando e arbitrando suas práticas e saberes educacionais, sendo então, subjetivados, posicionados e produzidos por essas estratégias. De acordo com a autora, nesta “mudança”, o dispositivo da escolarização é utilizado como estratégia governamental e desemboca na lógica da globalização, visando ao crescimento econômico do país, na tentativa de alavancar os dados estatísticos educacionais entre os países em processo de desenvolvimento. Por fim, ressalta

que os discursos apresentados e disseminados nestes artefatos culturais – revistas, vem endossar o que os dispositivos legais determinam, configurando um conjunto de significados negociados, visando instituir uma nova ordem escolar produzida – e por que não legitimada – cultural e linguisticamente nos jogos de poder, interferindo em nossos sistemas de ensino de diferentes maneiras.

Os estudos de Ferraresi (2014) tiveram como objetivo analisar que indicações as pesquisas empíricas trazem sobre a implantação do EF9A, sobre possíveis contribuições e problemas gerados por essa política. Foi possível verificar que as medidas do MEC não deram conta de viabilizar condições favoráveis aos sistemas de ensino, não houve investimentos em infraestrutura física ou humana, deixando a desejar a participação e formação de professores no processo de mudança. O fomento da política se deu, marcadamente, por questões econômicas com vistas a legitimar essa prática nos municípios, fazendo-se valer dos recursos financeiros do FUNDEF. O estudo da autora demonstrou a ausência de alterações curriculares e que há uma ênfase do trabalho na alfabetização colocando as demais áreas à margem do sistema educacional. Permanecem, assim, as práticas tradicionais controladoras, que exigem a obediência dos professores sobre as crianças, além de avaliações externas de caráter classificatório nas turmas de 1º Ano. Embora os estudos mostrem que a criança gosta e sente necessidade de brincar também na escola, essa atividade aparece relegada a um segundo plano, principalmente às aulas de Educação Física, prevalecendo como uma atividade sem fins educativos, e sem grande contribuição para o desenvolvimento da criança. Observou-se que o foco de pesquisa recaiu sobre o 1º Ano do EF, com o intuito de compreender o processo de inserção da criança de seis anos nesta etapa de ensino, o que levou, portanto, à perda para a criança do espaço e tempo do brincar, ou, concordando com Moro (2009 apud FERRARESI, 2015, p. 185), a “dupla exclusão: o aumento da cobrança da disciplinarização e mera aquisição de conteúdos”.

A tese de Caldeira (2016) traz como principal categoria de análise o currículo e a alfabetização. A autora, a partir do encontro das suas próprias inquietações, apresenta teorizações foucaultianas tendo como objeto de estudo o currículo de uma turma de 1º Ano de EF de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte (MG). Seu objetivo é investigar como funciona e que efeitos têm a antecipação da alfabetização nos docentes e nas crianças e quais relações de poder e modos de subjetivação são por eles acionados. Sua pesquisa articulou elementos da etnografia educacional pós-moderna e tornou possível promover o encontro com os conceitos de poder-saber e modos de subjetivação infantil, identificando como o dispositivo da infantilidade se articula ao dispositivo da antecipação da alfabetização através

da organização curricular. Procurando explicitar os efeitos da antecipação da alfabetização no currículo, nas crianças e na professora de uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, Caldeira (2016, p. 229) explica que nesse processo, “são demandadas posições de sujeito diversas e produzidos variados modos de subjetivação das crianças e da professora”, os quais permitiram ver como o dispositivo de infantilidade transforma as crianças em alunos/as. Em síntese, suas análises apontam essas duas estratégias atuais de construção do currículo dos primeiros anos escolares investigados: o dispositivo de antecipação da alfabetização, que antecipa saberes, conhecimentos, regras e valores comumente ensinados nos anos posteriores de escolarização tem o objetivo de produzir uma criança alfabetizada já ao final do primeiro ano de escolarização. Ele atua concomitantemente com o dispositivo da infantilidade, o qual disputa espaço no currículo, visando à multiplicidade de discursos, regras, instituições para produzir uma infância que seja ao mesmo tempo diferente e dependente dos(as) adultos(as), como forma de operar e garantir que os(as) infantis permaneçam com as características de que foram dotados ao longo da Modernidade. A autora conclui que “não pretende apresentar práticas modeladoras, seja no sentido de exaltá-las ou no sentido de criticá-las, mas deixar transparecer a multiplicidade de como cada currículo se diferencia e produz algo distinto” (CALDEIRA, 2016, p. 229).

A problematização sobre currículo e alfabetização de Caldeira (2016) esteve presente na pesquisa de Cavalheiro (2014) que, alicerçando-se na teorização e análise curricular de Gimeno Sacristán (2000), teve como objetivo entender e refletir sobre a prática curricular no processo de alfabetização em uma turma de 1º Ano do EF9A em escola particular em Florianópolis. Cavalheiro (2014, p. 123) procurou identificar como estas “prescrições curriculares eram apresentadas aos professores, como foram modeladas pelo Projeto Político Pedagógico da instituição e postas em ação pelos professores”. Ou seja, de que maneira estes incorporaram as tarefas escolares registradas aos cadernos dos alunos naquela turma. Pelas análises realizadas nos cadernos, foi possível elencar “tipologias” das tarefas mais frequentemente utilizadas pelos professores entre 2006 e 2012, as quais apontaram para um trabalho pedagógico voltado mais para o ensino sistemático e mecânico das unidades da língua escrita do que para produção e criação como a “importância do desenho, da brincadeira, da pintura e da linguagem corporal”. Seus estudos mostraram evidências de que existe uma distância entre o caminho das prescrições de documentos, dentre eles, o da Secretaria de Educação Básica do MEC, destinados a orientar a inserção das crianças de seis anos até sua real implementação, existindo muitas interferências que modificam, adaptam e até mesmo negam as orientações dadas. Foi possível concluir que o currículo modelado pelos

professores sofreu três grandes influências, a saber: a busca de consultorias externas – Editora Positivo, Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEP/SC), a utilização de referências de Parâmetros da EI e uma relativa participação dos professores no processo de elaboração do documento organizativo – PPP, uma vez que estes não participaram da sua produção, sendo o PPP destacado como importante para colocar em ação o currículo. Todos esses interventores incidem diretamente nas ações dos professores, posto que estes têm acesso às prescrições feitas por terceiros, seja pelo livro didático ou por meio de consultores da editora ou do sindicato. Percebeu-se também a ausência das secretarias de educação Municipal e Estadual no processo de tradução dessas prescrições oficiais conjuntamente com a escola privada, revelando a distância entre as duas esferas. Seus escritos relatam, por fim, a necessidade de um olhar mais crítico, menos ingênuo e mais complexo para o currículo, que possibilite perceber como uma instituição “traduz” uma prescrição legal para torná-la elemento da prática, precisando que ele seja construído em conjunto e discutido quantas vezes forem necessárias por todos os profissionais da escola.

A dissertação de Sinhori (2011), também mobilizada pela categoria currículo, investigou como se deu a implementação do EF9A no que tange às regulamentações e orientações municipais, estaduais, nacionais, enfatizando a construção do currículo do 1º Ano no tocante à organização dos espaços e tempos da criança na escola. Seus estudos mostraram que houve uma reformulação do currículo do 1º Ano estruturado por eixos temáticos, a qual privilegiou uma abordagem teórica em detrimento do lúdico e das reais necessidades das crianças. O documento não preconiza a articulação de forma indissociável e complementar entre aprendizagem e brincadeira, que está em processo de construção da criança de seis anos, configurando-se ainda um desafio conciliar as duas dimensões infantis. Em seu entendimento, o currículo ora em vigor tem como proposta promover a relação entre o conhecimento de mundo da criança e a criação de práticas pedagógicas significativas que envolvessem curiosidade e imaginação. O brincar, por sua vez, poderá ou não ser contemplado. Ou seja, “não foi criado um eixo pelo qual garantiria a atividade nesta etapa educativa, a redação deixa muito vaga tal proposta, aparecendo apenas como leitura de entre linhas” (SINHORI, 2011, p. 61).

Por último, Souza (2012), na tentativa de construir subsídios que possibilitassem compreender a maneira como a política do EF9A se estabeleceu nas escolas públicas, teve como objetivo geral analisar os projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal de Dourados (MS) com relação à sua reorganização pedagógica em atendimento às especificidades do 1º Ano. O estudo foi realizado a partir de levantamento bibliográfico e

documental da legislação do Ensino Fundamental de nove anos (leis, pareceres e resoluções) e dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação para orientar a implementação. Realizou-se pesquisa de campo em duas escolas da rede municipal de Dourados (MS), sendo a coleta de dados efetuada por meio de entrevistas com coordenadores, professores das escolas e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Utilizou também observação e registro fotográfico dos espaços físicos das instituições investigadas. De acordo com Souza (2012, p. 142), a literatura apontou que a implementação e consolidação desta política vai muito além da determinação legal: “Contrariamente, exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas e formação de professores para que não haja abismos entre a normativa e a realidade escolar que se impõe”. No que tange ao projeto político-pedagógico, a pesquisadora ressalta que o mesmo deve ser concebido como instrumento fundante e orientador coletivo das ações, planejamentos e intenções necessários para organizar o trabalho pedagógico da escola no decorrer do ano.

De acordo com Souza (2012, p. 142),

não foram identificadas iniciativas das escolas em desenvolver atividades formativas com vistas à reelaboração deste documento. Embora alegada a existência de planejamento e discussão quanto às questões inerentes à implementação da política, as mesmas não se materializaram no documento que deveria nortear tais ações [...], apenas na Escola II houve reorganização da sala de aula já existente, por iniciativa própria da professora, não se estendendo para as demais turmas.

Seus estudos trazem outra comprovação relevante: a inexistência de diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, indicada pela falta de mudanças tanto curricular quanto a ênfase na alfabetização com as crianças pequenas. No tocante à avaliação das crianças incorporadas no EF ampliado, ainda é forte nas escolas pesquisadas a realização de procedimentos avaliativos tradicionais, classificatórios e fragmentados. A progressão continuada, que não retém a criança no 1º Ano, ainda é uma questão incompreendida pelos professores em tais escolas e as poucas ações/adequações ocorreram de modo muito isolado.

A incursão reafirma, no contexto brasileiro, a persistência de um forte impasse na transição entre a EI e o EF, localizado no 1º Ano (lócus das investigações), devido à inserção da criança com seis anos de idade nesta etapa educativa.

Foram muitos os pontos de tensão identificados nesse percurso, sendo que um deles diz respeito ao lugar que a brincadeira e a alfabetização acupam no contexto fundamental, impondo-se o velho desafio de conciliar as duas atividades: o aprender e o brincar.

São ressaltados alguns impactos causados à EI decorrentes da ampliação. Entre eles, o risco da “antecipação da antecipação” fazendo persistir a constante busca pela coexistência

entre as duas instâncias. Todas são questões que têm preocupado pesquisadores, professores e legisladores, impondo a necessidade de novos estudos.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o
relógio, que compra pão às 6 horas
da tarde, que vai lá fora, que
aponta lápis, que vê a uva, etc., etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o
homem usando borboletas.

*Manoel Barros*⁴⁷

CAPÍTULO 4 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS: UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Iniciamos o capítulo apresentando um breve histórico sobre nosso lócus de pesquisa, bem como algumas características da sua estrutura física e localização. Num primeiro momento, procuramos compartilhar como foram os primeiros contatos com a instituição escolar, bem como os procedimentos decisivos em cada etapa para tornar possível a inserção da pesquisadora no campo empírico de pesquisa envolvendo seres humanos.

Após, tecemos nossas reflexões a respeito do caminho metodológico que construímos para a nossa pesquisa acadêmico-científica e dividimos com o leitor as dificuldades, os desafios e cuidados necessários para uma investigação com crianças. Tendo elas como principais interlocutoras do processo, foi preciso dar “vez e voz”, considerando-as capazes de expressar seus sentimentos, suas opiniões, pensamentos e interesses. Com vistas a esses princípios investigativos, explicitamos a postura adotada pelas pesquisadoras com relação ao rigor e às inferências que foram feitas, bem como a importância para o decorrer das observações realizadas no lócus de pesquisa, de modo a tornar a criança principal fonte de informação.

⁴⁷ BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

4.1 Histórico da instituição pesquisada

A Escola de Educação Básica Leonor de Barros tem origem na fusão entre o Grupo Escolar José Ronsoni e a Escola Reunida Professora Leonor de Barros, através do Decreto nº 497, de 13 de maio de 1974⁴⁸. Inicialmente, com o ensino até a 5ª Série do Ensino Fundamental. De acordo com o projeto político-pedagógico da unidade pesquisada, até chegar à situação atual, há um histórico muito peculiar de transformações. Começa em 1947, como Escola Mista Municipal do Itacorubi. Em 1960, o nome passa a ser Escola Reunida Municipal do Itacorubi. Outra nomenclatura é atribuída em 1964, agora já como homenagem à professora Leonor de Barros, patrona da escola. Após três anos, em 1977, é autorizada a implantação das 6ª e 7ª séries, e, no ano seguinte, a implantação da 8ª Série.

A aproximação com a comunidade teve um primeiro incentivo com a criação da Associação de Pais e Professores (APP), em 1977, e do Clube das Mães, dois anos mais tarde, em 1979. Através dessas iniciativas, foram desenvolvidas oficinas de crochê, bordado, corte e costura (onde eram confeccionados uniformes), artesanato e culinária, reforçadas com a criação, no ano de 1980, do Centro Cívico Escolar. Ainda nesse mesmo ano, é aprovada a estadualização e a implantação do 2º Grau e do Curso Técnico em Contabilidade (extinto em 1999).

A partir do ano 2000, com a reformulação do Ensino Médio e aprovação do Conselho Estadual de Educação, o Ensino Médio passa a ser semestral. Porém, no ano de 2004 a semestralidade foi responsabilizada pelo alto índice de reprovações, motivo pelo qual é retomado o caráter anual.

4.2 Estrutura

A escola possui uma biblioteca com um acervo de mais de mil títulos, provenientes também de doações da comunidade do Itacorubi, e teve em 1992 a criação da Sala de Vídeo Professora Vera Bion Osório, antiga diretora da escola, falecida em 1998.

A partir de 2004, a Escola passa por uma ampla reforma, com a demolição do prédio antigo e a construção de um novo, no mesmo local, com 12 salas de aula, sala de artes, sala de informática, laboratório de ciências, biblioteca e demais dependências, seguindo o padrão estipulado pela LDB 9.394/96, com adaptações para atender aos portadores de necessidades

⁴⁸ Conf. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina de 21 de maio 1974. Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada.

especiais. Também no ano de 2004 foi implantado o Ensino Médio diurno, aprovado pelo processo PSEC 5.980/046, de 13/02/2004. Hoje, a escola oferece os cursos de Ensino Fundamental I e II (1^o a 9^o anos) e Ensino Médio (1^a a 3^a séries) nos períodos matutino e vespertino.

4.3 Patrona da escola – Professora Leonor de Barros

Negra, filha de mãe analfabeta e vencendo os preconceitos da época, ela e a irmã Antonieta de Barros desejavam ser e tornaram-se professoras. Criaram uma escola no centro de Florianópolis, tendo como primeira aluna a mãe, alfabetizada pelas filhas aos 45 anos de idade. Pela tenacidade apresentada e capacidade de superar os obstáculos da época, especialmente tratando-se de mulheres e negras, tornaram-se referências na luta representativa das mulheres de Santa Catarina.

Formada pela Escola Normal Catarinense, Leonor de Barros recebeu seu diploma em 1922, tendo ainda atuado como diretora no então Ginásio Antonieta de Barros. Ao aposentar-se, em 1953, o Instituto Estadual de Educação outorgou-lhe o título de Lente em Português.

4.4 - Sobre o contexto pesquisado: O fio de Ariadne

Logo após o primeiro contato com o campo de pesquisa seguimos com a submissão do projeto do estudo exploratório ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina⁴⁹ (CEPSH/UFSC). Iniciamos o processo em meados de novembro de 2017, tendo aprovação em agosto de 2018. A partir daí, obtivemos a certificação de que os procedimentos da pesquisa envolvendo seres humanos estavam de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Com o parecer em mãos, apresentamos à instituição e aos interlocutores da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido⁵⁰ para que todos os participantes tivessem acesso aos objetivos, à dinâmica e aos cuidados exigidos em uma pesquisa com

⁴⁹ O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões. Foi criado em 1999 para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (UFSC, 2011).

⁵⁰ Este documento foi anexado via Plataforma Brasil, que encaminha ao Comitê de Ética todas as informações necessárias para proceder com pesquisas que envolvem seres humanos. Após esse trâmite, a comissão (CEPSH/UFSC) enviou, em 6/8/2018, o parecer favorável número 2.766.035.

seres humanos, principalmente no que se refere à preservação de suas identidades, esclarecendo também a importância e a opção de participar da mesma.

Nosso estudo exploratório foi desenvolvido em um grupo com 20 crianças pertencentes ao 1º Ano do EF9A, tendo início efetivo no mês de fevereiro, prosseguindo com três, e por último duas, visitas semanais até julho de 2018⁵¹, com interrupção de dez dias consecutivos no mês de abril, devida à troca do professor regente daquela turma. No segundo semestre, retornamos com visitas mais espaçadas e, no final do ano, tínhamos a intenção de fazer uma confraternização de despedida com os interlocutores da pesquisa, conforme cronograma apresentado:

Quadro 1 – Cronograma de Pesquisa na Escola

Mês/Ano	Cronograma de Pesquisa na Escola
Set. 2017	Contato Inicial, apresentação de projeto e TCLE
Fev. 2018	Início efetivo da pesquisa com as crianças
Mar. 2018	Observação seguida de registros escritos, fotográficos e filmicos
Abr. 2018	Observação das crianças seguida dos mesmos registros
Mai. 2018	Observação e registros/questionário com a assessora pedagógica
Jun. 2018	Observação das crianças com os registros/Acesso e leitura do PPP
Jul. 2018	Observação e intervenção com desenho das crianças
Set. 2018	Observação e desenho das crianças/Questionário com os professores
Nov. 2018	Observação e registros/Entrevista com a professora regente do 1º Ano
Dez. 2018	Festa de confraternização de fim de ano com crianças e professores

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O bairro Itacorubi se localiza na área urbana pertencente ao município de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, situada no litoral da Região Sul do Brasil. Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018⁵², havia 492.977 pessoas com residência fixa na cidade. A densidade populacional era de 623,68 habitantes por quilômetro quadrado, ocupando a 47ª posição entre os municípios mais

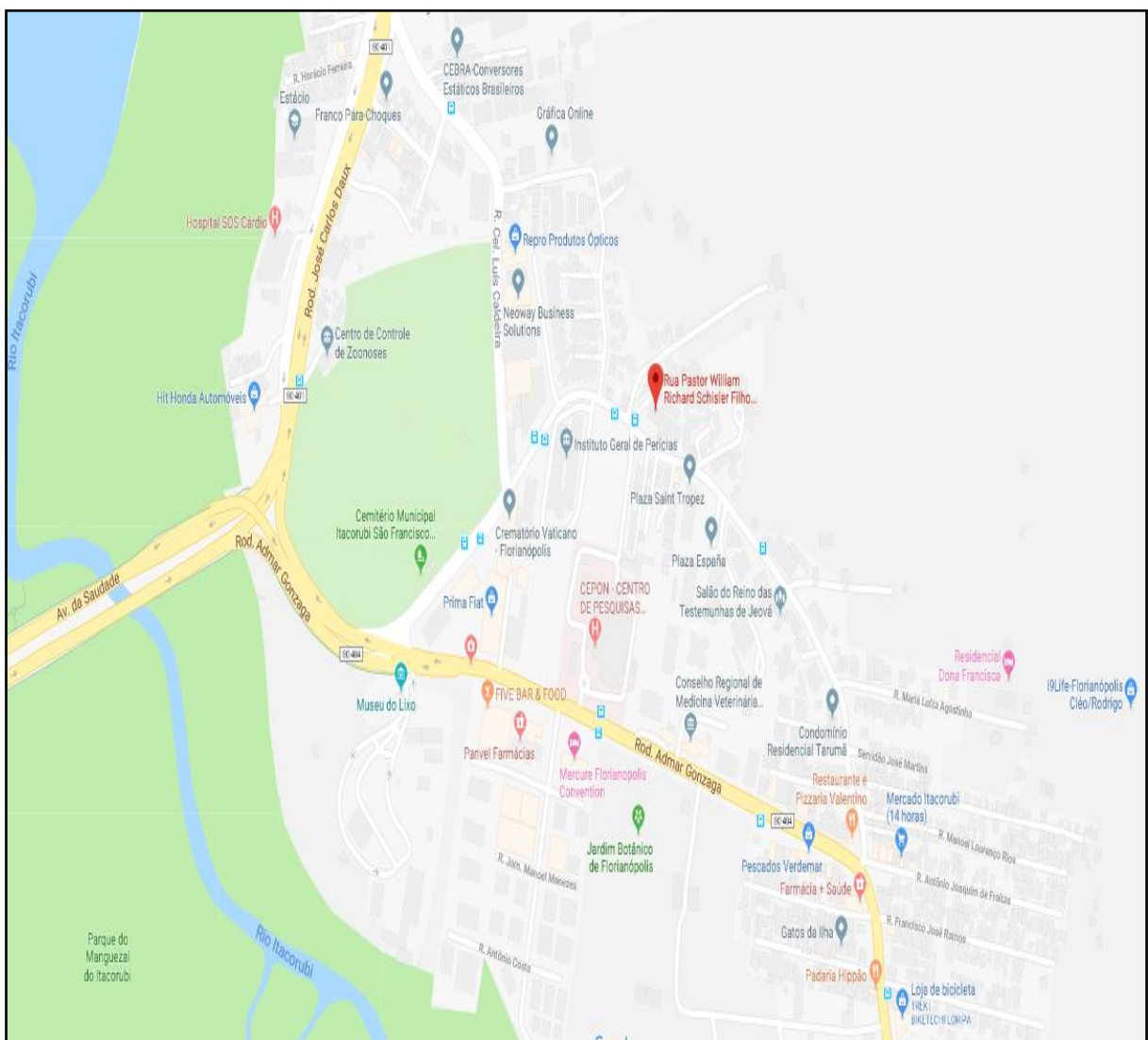
⁵¹ Retornei à escola no segundo semestre e realizei outras duas observações. Minha intenção era realizar, na última semana de aula, mais cinco dias de observação. Mas, ao tentar agendá-las, fui informada da alteração do atendimento às crianças, cuja mudança não estava prevista no calendário escolar. A alteração consistiu na suspensão das aulas entre 10 e 14 de dezembro de 2018, devido à escolha de vagas para os professores contratados em caráter temporário. Essa alteração impossibilitou as observações, bem como a festa de confraternização planejada para esta última semana que, em princípio, seria de atendimento às crianças. Retornei à escola e conversei com a professora e coordenadora no dia 13 de dezembro de 2018, com a intenção de colocar-me à disposição para falar sobre a pesquisa e fui informada que, além de não ter mais aulas, também não haveria reunião de pais para entrega de boletins.

⁵² Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>>. Acesso em: 1 mai. 2019.

populosos do País. Ainda de acordo com dados do IBGE, a cidade de Florianópolis possui atualmente 125 escolas de EF e 58 de Ensino Médio (EM), totalizando 183 instituições públicas gratuitas e de administração diretamente estadual.

A Escola Estadual de Educação Básica Leonor de Barros está localizada no bairro Itacorubi, rua Pastor Willian Richard Schisler Filho, nº 801, como se pode ver pela figura 2, a seguir:

Figura 2 – Localização da Escola de Educação Básica Leonor de Barros



Fonte: Google Maps, mai. 2019.

4.5 Por que ouvir as crianças

Um pequeno retrospecto do percurso histórico da humanidade revela como as sociedades concebiam a criança, existindo muitas variações, de acordo com as diferentes épocas e lugares estudados, pois as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas vividas pelas sociedades fazem surgir diferentes crianças, rompendo, portanto, com a possível ideia de que existira uma única infância. Observamos também avanços em relação à concepção de criança, mas ainda existem poucos referenciais teóricos que mostram profundamente suas especificidades e vozes, exigindo mais pesquisas na área.

Nesta direção, esta dissertação nasce com a proposta de realizar pesquisa educacional com a criança, implicando concebê-la como agente de direitos e protagonista do processo educativo, contribuindo para consolidar seu lugar na sociedade, antes ocupado somente pelo adulto. Assim, neste processo investigativo procuramos incluir suas falas, seus relatos, seus pontos de vistas, suas percepções sobre o mundo, suas necessidades e vontades nesse momento de vida. Como se pode ver, foram as próprias crianças nossa fonte mais rica e fiel de informações.

Para alcançar essa paridade participativa⁵³, o professor, ao escutar a voz da criança, deve nela reconhecer a sua própria voz. Esse exercício se transformará num importante recurso para pensar e repensar sua prática pedagógica, equalizando as necessidades do universo infantil. No meio acadêmico, isso pode causar estranheza para alguns, mas considerar esses fatores implica em um (re)conhecimento da criança enquanto parte e, sobretudo, produtora de cultura infantil.

Neste quadro teórico, em que o alargamento da concepção de criança como categoria social se inscreve na Sociologia da Infância⁵⁴, o termo cultura ganha sentido de pluralidade. Isso se dá porque não há uma única cultura infantil, quando se consideram dimensões heterogêneas como gênero, raça e classe social no processo de constituição das infâncias. Em se tratando de compreender as culturas da infância, é necessário então voltar o olhar para os significados que as crianças constroem para suas ações, respeitando também suas falas, noções e desejos. Prezar por esses pressupostos teóricos implica na ruptura com uma visão adultocêntrica até recentemente inabalada – de que a criança apreende passivamente os significados do mundo – ao mesmo tempo em que se torna condição imprescindível ao pesquisador.

⁵³ Cf. FRASER, Nancy. A injustiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Nova Iorque, nº 63, 2002, p. 7-20. Disponível em: <<https://ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

⁵⁴ Sobre este aporte teórico, ver Kulhmann (2011), Kulhmann Júnior (2000), Sarmiento (2005), Sirota (2001), Rosemberg (2010), Cerisara (1999) e Kramer (2006).

Sua realocação para o centro desse processo está intimamente vinculada a uma concepção de infância como momento de participação efetiva e ativa nas decisões e interações sociais, principalmente quando deixamos suas falas e seus pensamentos habitarem nossas vidas e, sobretudo, o cotidiano escolar, permitindo que fale por ela mesma, sem precisar de intérpretes. Isso se deve à notória contribuição de importantes trabalhos realizados no âmbito da Sociologia, provocando mudanças paradigmáticas também no EF. De acordo com Thiesen (2011, p. 256),

Cabe destacar que parte das contribuições dos autores que discutem a infância e aprendizagem tem sido incorporada nos debates sobre educação para todo o ensino fundamental. As teses de que a escola deve respeitar os tempos da criança, valorizar a ludicidade e o jogo nas atividades de aprendizagem, perceber o movimento e a corporeidade como manifestações significativas no processo de ensino e considerar as experiências do mundo nos espaços vividos, refletido e concebido pela criança são alguns postulados assumidos pela educação infantil e que aos poucos são introduzidos nas demais etapas da educação básica. Sustentadas por concepções que defendem uma espécie de epistemologia da prática, surgem algumas alternativas de reorganização do currículo escolar na tentativa de ressignificar as dinâmicas no cotidiano. Ainda que essas iniciativas sejam isoladas e, em alguns casos, tenham certo interesse político, são experiências que desafiam os modelos tradicionais, e por isso contribuem significativamente para o debate no nível mais amplo.

Dentre as pesquisas encontradas na produção acadêmica, destacamos muitos escritos que reafirmam a necessidade de respeito aos direitos da criança, a partir de uma maior consideração do seu potencial de participação nos processos decisórios como sujeito de direitos, dotado de capacidade de emitir suas próprias opiniões e, sobretudo, suas necessidades. As pesquisas de Oliveira (2011, 2015), por exemplo, mostraram algumas ações nas quais as crianças são chamadas a discutir os problemas sociais que lhes afetam, participando democrática e potencialmente das construções de políticas públicas. No entanto, a autora assevera a urgência de nossas concepções sobre infância e criança virem ao encontro dessa postura inovadora, perspectivando sua inclusão nesses processos decisórios.

Nesta direção, e para integrar a concepção de criança que defendemos, foi imprescindível adotar um fazer metodológico legitimador de sua relativamente “nova” posição social. Pensando nisso, com base em Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), estudamos nosso método associando-o às ferramentas conceituais ou técnicas que evitam fragilidades interpretativas e permitem emprestar todo o seu vigor e toda a sua força à verificação experimental para a construção de princípios elementares fundamentados na vigilância epistemológica, visando superar as clássicas análises da epistemologia das ciências da natureza.

Merece destaque o papel fundamental da Antropologia, ao trazer para o debate metodológico uma concepção alargada de educação que, enquanto processo educativo, é compreendida também como uma forma de cultura e de sociabilidade. Neste espaço, o estudo etnográfico, na sua possibilidade de permanente retificação, forneceu-nos ferramentas coerentes para o pensar e o agir do pesquisador que, interpretando de forma reflexiva os “dados” da realidade, permitiu ir muito além das concretudes e objetividades estruturais impostas pelos fatos.

De acordo com Lüdke e André (1986), a observação participante, por permitir o contato pessoal, estreito e direto do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado, é uma possibilidade única e primordial de aproximação com os sujeitos da pesquisa. Por meio dela, torna-se possível apreender suas perspectivas e ter acesso a informações que, de outra forma, seriam inviáveis. Assim, a construção e análise dos dados da nossa investigação pautou-se na abordagem interpretativa da Sociologia da Infância e na etnografia interacional. Ainda em seus dizeres:

O método de observação da pesquisa etnográfica é chamado de participante porque parte do pressuposto de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada. O pesquisador não possui uma postura completamente neutra, pois, pautado por um exercício de reflexividade, carrega sua subjetividade, seus valores, sua teoria, suas experiências, buscando a objetividade através das vozes dos sujeitos pesquisados, das situações e cenas observadas, dos objetos contemplados. (LÜDKE; ANDRÉ, 2000, p. 45)

No percurso investigativo, buscou-se conhecer as expectativas e as experiências do dia a dia das crianças, atribuindo visibilidade às histórias vivenciadas por elas nesse momento de suas vidas. Da forma mais fiel possível, observamos, registramos e refletimos de que forma o grupo viveu a passagem de criança para aluno, relacionando e mobilizando algumas categorias previstas para identificar e trazer elementos de análise e, a partir daí, realizar nossos apontamentos. Do mesmo modo e, nas palavras de Castro,

[...] neste sentido, a etnografia vai além da abordagem metodológica e empírica na coleta de dados. Ela se configura como um aporte epistemológico paradigmático que auxilia o pesquisador a enfrentar os desafios de pesquisas para contextualizar os sujeitos sociais em suas realidades e vulnerabilidades. Constitui-se, também, como parte do procedimento dialético de controle tanto do pesquisador quanto do pesquisado sobre a sensibilidade cultural que envolve lidar com procedimentos interativos. Isto se dá no intuito de captar um fato de acordo com a realidade apresentada a partir dos próprios agentes da ação. Nesse sentido, como componente da teoria sobre o tornar-se aluno, destacou-se o envolvimento do pesquisador com o universo investigado e como este é descrito pelos participantes. (CASTRO, 2015, p. 230)

Nossa pesquisa, de natureza qualitativa, agrupou elementos ancorados nos seguintes instrumentos: observação participante das crianças e professores em lócus no 1º Ano do EF9A registrada densamente em diário de campo; registro de conversas informais com crianças, professores, gestores e pais, questionários semiestruturados com os professores. Nossa problemática de pesquisa exigiu que nos reportássemos também à análise de documentos orientadores e/ou normativos, como leis, resoluções, decretos, os quais dizem respeito ao processo de transição entre as duas etapas, bem como sua implementação, além da análise do projeto político-pedagógico da escola pesquisada.

Vale ressaltar que crianças, professores e comunidade escolar (a qual frequentei cinco meses, sistematicamente, três – depois duas – vezes por semana), são considerados agentes ativos e todos somaram para formar um “elenco de estrelas”, importantes interlocutores sem os quais a pesquisa não faria sentido ou não se viabilizaria.

Assim, aproximei-me das crianças durante a investigação no campo, procurando captar o que seus olhares externavam. Estive igualmente atenta às suas vozes, palavras e silêncios, tentando entender o que esses gestos e expressões me diziam, identificando os seus modos de ver e de se relacionar com o mundo, em especial, com o mundo do qual passaram a fazer parte: do ensino formalizado, sistematizado e encharcado por uma cultura escolar, por vezes, engessada, árida e adultocêntrica.

Houve a preocupação de não interpretar as falas das crianças, seus depoimentos e relatos como sendo verdades absolutas, particularizadas ou descoladas de um contexto de pertencimento. Outrossim, busquei entender suas reações inerentes ao universo infantil e, fundamentalmente, inseridas num todo social coletivo que influencia e é por ele influenciado. Neste sentido, os escritos de Nóvoa nos auxiliam na reflexão:

A intenção de passar da análise dos “factos” à análise do “sentido dos factos” dá origem a uma nova epistemologia do conhecimento, que define perspectivas de investigação centradas não apenas na materialidade dos factos educativos, mas também nas comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e localizam num dado espaço-tempo. (NÓVOA, 2011, p. 139)

Sob esse ponto de vista holístico, procurei mapear e compreender os sentidos e vontades das crianças, suas maneiras singulares de enxergar o mundo, suas expectativas quanto às experiências escolares que agora, inseridas em outro contexto, procuram na medida do possível, interagir com seus pares e com os adultos. Nas palavras de Bourdieu, Chamboredon e Passeron,

o princípio da não-consciência impõe que seja construído o sistema das relações objetivas nas quais os indivíduos se encontram inseridos e que se exprimem mais

adequadamente na economia ou morfologia dos grupos do que nas opiniões e intenções declaradas dos sujeitos. Não é a descrição das atitudes, opiniões e aspirações individuais que tem possibilidade de proporcionar o princípio explicativo do funcionamento de uma organização, mas a apreensão da lógica objetiva da organização é que conduz ao princípio capaz de explicar, por acréscimo, as atitudes, opiniões e aspirações. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 29)

Desse modo, ao mergulhar nesse contexto como pesquisadora e não somente como professora, experimentei em muitos momentos o árduo desafio do espelhamento de minhas próprias vivências. Precisei refinar meu olhar a ponto de adentrar nas superficialidades do cotidiano, estranhando “coisas” que, em princípio, pareciam-me comuns. Devo confessar que, embora essa prática me acompanhe há anos em meu trabalho na EI, como pesquisadora foi um dos exercícios mais difíceis que já tive de enfrentar, mas do qual não pude fugir. Sobre esse desafio imposto, principalmente, pela pesquisa de natureza qualitativa e empírica, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 25) fazem importantíssimas considerações, a saber:

Em resumo, a invenção (construções de novas relações) nunca se reduz a uma simples leitura do real, por mais desconcertante que seja, já que pressupõe sempre ruptura com o mesmo e com as configurações que ele propõe à percepção. Por insistir demais no papel do acaso na descoberta científica, (...), expomo-nos a despertar as representações mais ingênuas da invenção, resumidas no paradigma da maçã de Newton: a apreensão de um fato inesperado pressupõe, pelo menos, a decisão de prestar uma atenção metódica ao inesperado e sua virtude heurística depende da pertinência e coerência do sistema de indagações que ele coloca em questão. Sabe-se que o ato de invenção que conduz à solução de um problema sensório-motor ou abstrato deve quebrar as relações mais aparentes, por serem as mais familiares, para fazer surgir o novo sistema de relações entre os elementos.

Ao pesquisar, assumi o compromisso e o desafio de construir passo a passo um olhar plural para recolher, ao mesmo tempo, somente o que é fiel àquela realidade, traduzindo em palavras essa percepção. Busquei superar uma visão previamente construída, não deixando minhas experiências anteriores (como por exemplo, o fato de ter vivido a ampliação e os impactos sociais dessa mudança) interviessem nas análises, tendo o cuidado de não projetar o meu olhar para aquilo que poderia ser reflexo de meus próprios preconceitos. Nesse sentido, Alarcão (2011, p. 49) traz importantes subsídios:

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmada, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.

Ainda no que se refere a esse cuidado, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) nos mostram o caminho da vigilância epistemológica, que desvia do saber imediato e de escolhas inconscientes que, atreladas ao senso comum, levam-nos a reflexões rasas, inconsistentes, superficiais e especulativas. Assim, procurando evitar produzir automaticamente tais efeitos de deslocamento, alertam,

[...] à tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites da sua validade, proíbe as facilidades e uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 14)

Compreendo que o conhecimento é antes de tudo dinâmico, encontra-se sempre em movimento, precisando ser constantemente superado. É isso que faz com que estejamos em contínuo processo de aprendizagem, tornando o ser humano um eterno aprendiz. Isso nos inspirou a coletar relatos, realizar transcrições, fazer reflexões e finalmente realizar alguns escritos, sem a pretensão de criar verdades absolutas, mas possíveis leituras que dizem respeito àquele grupo de pessoas, lugar e momento histórico.

Aos poucos, fui contemplando a multiplicidade de interpretações possíveis, que geram o inacabamento das coisas e das posições. Por isso, Manoel de Barros, ao afirmar que “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”, remeteu-nos aos princípios desta pesquisa. Tal processo acontece pelo fato de o conhecimento estar em transformação, ou inacabado, necessitando ser superado pelo novo. Isso posto, o saber não pode ser entendido como algo acumulativo, meramente transferido, unilateral ou idealizador, tanto para o bem como para o mal, como se fosse, nas palavras Freire (1968) uma “educação bancária”.

A Profissão de Sociólogo (1999)⁵⁵, de Bourdieu, Chamboredon e Passeron, faz-nos perceber que os modos de interpretar devem fundar a multiplicidade dos saberes. O enorme desafio de ler nas entrelinhas é também uma construção do fazer metodológico, que necessita de muito rigor e cuidado para separar a tênue linha que existe entre a imposição de uma realidade preestabelecida e suas possibilidades teóricas de construção, gerando mudanças significativas em quem a constrói.

⁵⁵ *A profissão de Sociólogo - Preliminares Epistemológicas* foi uma obra intensivamente estudada por um de nossos grupos de estudos, durante a pesquisa.

Ao mesmo tempo em que procurava refinar meu olhar durante as observações, na tentativa de buscar elementos para argumentar, fundamentar e consolidar minhas ideias, tive o laborioso cuidado para não haver um “fechamento prematuro” às novas possibilidades de estudos. No que se refere à observação participante, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 24) fazem valiosos apontamentos:

Pelo fato de que, no momento da observação ou experimentação, o sociólogo estabelece uma relação com o objeto que, enquanto relação social, nunca é puro conhecimento, os dados apresentam-se-lhe como configurações vivas, singulares e, em poucas palavras, humanas demais, que tendem a se impor como estruturas do objeto.

Ter esse princípio educativo como pressuposto do trabalho de pesquisa é fundamental para estabelecer uma interlocução dialógica e promissora com o leitor, instigando-o a se sentir convidado a compartilhar o conhecimento ora construído, oferecendo-lhe importante flexibilização de transformação de saberes cristalizados em novos pensamentos, ideias e reflexões. Acreditamos que essa riqueza de possibilidades deve permear a pesquisa, e não pode ser perdida de vista em momento algum.

4.6 Uma inspiração etnográfica

Partindo da premissa de que os espaços escolares pesquisados são entendidos como sendo todos reveladores do universo infantil, de suas experiências, suas interações e socializações, e não privilegiando somente o vivenciado em sala de aula, contemplamos nos registros do diário de campo todos os lugares explorados e/ou ocupados pelas crianças, durante o seu tempo de permanência na instituição – saguão, corredores, refeitório, pátio coberto, parque, quadras e uma área verde (de fundos) onde, em vários momentos, ocorrem as aulas de Educação Física.

Nosso *modus operandi*, inspirado em Bourdieu (1999, p. 15), considera que o sociólogo não poderá “capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como ‘caso particular do possível’⁵⁶ (...), isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis”.

Assim, a construção de nossas reflexões encontrou amparo na Teoria Praxiológica da Ação⁵⁷ construída por Pierre Bourdieu (2007). Esta noção recupera (entre outras coisas), a

⁵⁶ Expressão de Gaston Bachelard (s/d).

⁵⁷ O autor lapida essa noção na sua obra **Meditações Pascalianas**, 2ª edição. Tradução: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 324p.

historicidade e a relatividade das estruturas cognitivas, ao valorizar o fato de que os agentes põem universalmente em prática suas estruturas históricas. Sua antropologia universal consiste em unificar os princípios teórico-práticos e, portanto, perseguimos esse caminho para apreender nossas categorias mobilizadas. À luz desse pressuposto, procuramos organizar e analisar a empiria coletada, tendo o laborioso cuidado de não apenas descrevê-la, mas realizar uma reflexão mais profunda das experiências emergentes das interações dos universos simbólicos⁵⁸ travados entre os diferentes interlocutores da pesquisa.

Do mesmo modo, as contribuições de Geertz (1978) foram de grande valia para este estudo. O autor assinala que o exercício etnográfico é a interpretação das culturas realizada mediante uma descrição densa do fenômeno observado. Ou seja, uma pesquisa de inspiração etnográfica como a nossa implicou, imprescindivelmente, na permanência mais ou menos prolongada⁵⁹ da pesquisadora no campo da pesquisa, atentando para os significados que os indivíduos constroem sobre suas experiências, bem como a maneira pela qual são simbolizadas e interpretadas nos processos de ação.

Desde que a dimensão cultural ganhou maior relevância para as análises sociológicas, cada vez mais as instituições escolares vêm se firmando como um espaço de pesquisa privilegiado de transmissão e legitimação de práticas sociais. O contexto escolar passou a ser um lócus de apreensão dos acontecimentos, dos comportamentos, normas, regras e valores e, portanto, das relações estabelecidas entre os agentes durante os diversos processos de sociabilidade, sendo todos esses fenômenos passíveis de serem descritos com clareza, densidade e plenitude. Assim, a categoria sociocultural situada num cotidiano educativo torna-se passível de ser um fenômeno observado, apreendido e interpretado em sua totalidade, e não pela separação das partes que o compõem.

De acordo com Valle (2007, p. 120), a pesquisa etnográfica de natureza qualitativa “pressupõe uma ruptura com a experiência imediata, o que implica colocar entre parênteses a primeira experiência do mundo social e elucidar as estruturas e os princípios, inacessíveis a toda apreensão imediata, sobre os quais repousa essa experiência”. Enfatizamos, entretanto,

⁵⁸ Referindo-se aos universos simbólicos, Valle (2014, p. 26) explicita o seguinte sobre tal noção: interacionismo simbólico pressupõe um espaço de encontro entre os atores, que pode resultar de imposições circunstanciais ou de um sistema de cooperação. As interações se dão nas situações que se desenvolvem num lugar e tempo precisos. Essas situações podem ser analisadas como efeito do sistema que lhes funda ou descritas no desenvolvimento concreto das interações que os constituem. A ação de cada ator vai depender, portanto, do sentido que ele atribui à ação dos outros.

⁵⁹ De acordo com Geertz (1978), o breve tempo de elaboração de uma dissertação pode dificultar a construção de projetos etnográficos, mas não os impossibilita. Neste sentido, o mestrado pode ser definido como uma iniciação à etnografia.

que uma descrição superficial do pesquisador fundada numa visão centrada na cultura etnocêntrica, ou conservadora, são princípios opostos aos de um registro etnográfico.

Com vistas a esses pressupostos metodológicos, sentimos a necessidade de compor nossos escritos com algumas observações realizadas logo no primeiro dia da pesquisa exploratória. Temos, com isso, a intenção de contextualizar nossa chegada ao lócus, intentando construir com o leitor nossa experiência sobre como foi a primeira aproximação com a coordenação da escola e, posteriormente no Capítulo 6, com as crianças e professores:

Retomei contato com a escola alguns dias antes de começar o ano letivo e a assessora pedagógica Cecília (com quem já vinha conversando em 2017 sobre a realização da pesquisa), pediu para que eu nesse primeiro dia fosse mais tarde, e mesmo assim não garantiria que daria para fazer observações. Como eu já previa, ela explicou que nos primeiros dias, devido à inserção das crianças, o cotidiano fica ainda mais agitado, precisando de um tempinho para que todos entrem na rotina. Conforme havíamos combinado, apresentei-me na unidade aproximadamente às 14h30min, falei com a assessora pedagógica e ela, já ciente da minha chegada, pediu para que eu esclarecesse alguns pontos referentes à pesquisa. Aproveitei o momento para falar também um pouco sobre minha trajetória profissional e o retorno aos estudos depois de ter concluído há bastante tempo o curso de Pedagogia na universidade. Expliquei que o Mestrado em Educação era algo muito especial pra mim, e que todos os profissionais daquela unidade educativa estariam fazendo parte deste projeto. Ressaltei minha gratidão pela oportunidade dada a mim e me coloquei à disposição para qualquer dúvida durante e após a pesquisa. Após ser muitíssimo bem recebida, fui sendo apresentada a alguns profissionais e em seguida ao professor regente com carga horária semanal de (40h), responsável pela turma do 1º Ano até ao final do ano letivo. Assim que fomos apresentados, informei que faria as observações já no primeiro semestre, três vezes por semana, até as férias de julho. Ele admirou-se com a quantidade de tempo: “Bastante tempo, poderia ser então uma observação participante”. Expliquei como seria e entreguei-lhe também o TCLE, com intuito de colocá-lo ainda mais por dentro da dinâmica da pesquisa. Após, ele gentilmente falou que eu já poderia começar, pois “o grupo estava tranquilo”, o que lhe fazia acreditar que não teria problema para as crianças a minha presença neste primeiro dia de aula. (DIÁRIO DE CAMPO: 15/02/2018)

Recolhidos os instrumentos de pesquisa, procurei agrupar uma quantidade suficiente de dados empíricos que, ancorados fundamentalmente nos suportes teóricos metodológicos de autores da Sociologia da Educação, da Sociologia Histórico-Cultural e Pedagogia, ofereceram subsídios reveladores de como o grupo de crianças pesquisadas viveu a passagem da EI, onde exerciam o ofício de criança, para o EF. Para esse último contexto, tínhamos a hipótese inicial de que passariam a viver uma duplicidade de papéis experimentados de modo indissociáveis.

Por meio dos princípios etnográficos, procuramos reconstruir a realidade investigada, detendo-nos nos detalhes observados sobre opiniões expressadas, as conversas e discursos travados entre os agentes, bem como, a partir dos artefatos produzidos pelos mesmos, as proposições realizadas pelos professores, a intenção e finalidade com que foram colocadas em prática. Neste percurso, todos foram considerados como importantes fontes de informação

para o processo investigativo, por meio dos quais registramos, analisamos, inferimos e reconstruímos aspectos que demonstrassem a maneira pela qual a criança de seis anos vivenciou sua passagem de uma etapa para outra.

Para alcançar nossos objetivos, elucidar nossa problemática e atribuir contornos cada vez mais esclarecedores às nossas hipóteses elencou-se seis principais categorias, a saber: tempo e espaço, ofício de criança e ofício de aluno, estratégias infantis, práticas pedagógicas/alfabetização, brincadeira e ludicidade e pontos intercontextuais entre as etapas.

Assim, o processo de análise de transição/inserção da criança de seis anos no EF9A foi considerada a necessidade de conhecer a etapa anterior, correspondente à EI, uma vez que a nossa problemática, fundamentada a partir dos documentos orientadores da transição, parte do pressuposto de que as duas deveriam estar articuladas. Enfatizamos que a pesquisa teve como lócus investigativo somente o 1º Ano do EF9A e, portanto, contou com o tempo de 14 anos de atuação da pesquisadora como professora na EI para atender ao rigor teórico-metodológico que envolve o *corpus* da investigação.

Por meio da inserção da pesquisadora no 1º ano do EF colheu-se percepções sobre alguns eixos fundamentais que norteiam o trabalho nesta etapa, como por exemplo: tempo e espaço e práticas pedagógicas. De acordo com tais documentos orientadores brincadeira e ludicidade deveriam estar articuladas ao EF, no entanto, foram duas dimensões que apareceram de modo muito escasso naquele primeiro ano, assim as reflexões tecidas acerca desses dois eixos foram problematizadas.

A imersão prática e teórica da pesquisadora na primeira etapa tornou possível mobilizar os eixos estruturantes do trabalho com a criança pequena e, com sua inserção no EF, foram criadas as condições para identificar as especificidades de tratamento dado as estas dimensões. A partir daí tornou-se possível a demarcação dos pontos intercontextuais que, articulados pelo tema, objetivos, problemática e hipóteses da pesquisa são responsáveis por aproximar e/ou afastar as duas etapas em foco. Mais precisamente, as categorias interpretativas permitiu-se traçar contrapontos entre EI e EF, denominamos de pontos intercontextuais e, objetivaram estabelecer possíveis interrelações responsáveis por localizar continuidades e/ou rupturas entre as duas etapas. Já as estratégias infantis e a alfabetização foram categorias elencadas a posteriori e, por não serem eixos norteadores das práticas pedagógicas da EI, suas reflexões não puderam ser de modo comparativo. Assim, por meio das categorias mobilizadas intenta-se realizar comparações entre essas dimensões que precisariam ser estruturantes não apenas na EI mas no EF também, tornando possível a

verificação da hipótese de descompasso teórico prático, dada pelo distanciamento das etapas em questão.

Cortar o tempo

Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias, a que se deu o nome de ano, foi um indivíduo genial. Industrializou a esperança, fazendo-a funcionar no limite da exaustão. Doze meses dão para qualquer ser humano se cansar e entregar os pontos. Aí entra o milagre da renovação e tudo começa outra vez, com outro número e outra vontade de acreditar que daqui pra diante vai ser diferente.

Carlos Drummond de Andrade

CAPÍTULO 5 – OS CONSTRUCTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A importante interlocução da Sociologia da Educação com diferentes áreas do conhecimento, como a Etnografia, História e Psicologia Social, defendida por intelectuais como Pierre Bourdieu (1930-2002) e grande parte dos sociólogos contemporâneos, tem permitido um fluxo maior de informações e, conseqüentemente, a compreensão mais larga e profunda dos objetos das ciências sociais. Com vistas a esta articulação, neste capítulo são apresentados os autores que dialogam com os princípios teórico-metodológicos desenvolvidos

nesta pesquisa e, portanto, fundamentaram nossas reflexões, análises e apontamentos realizados principalmente sobre as categorias mobilizadas na empiria deste estudo.

Na primeira parte deste capítulo, e a partir da obra *História Social da Criança e da Família* (1981), de Philippe Ariès, apresentamos um panorama sobre como foi se constituindo, ao longo da história da humanidade, o sentimento de infância. Veremos como a iconografia deste autor inaugura uma análise histórica e espacial da concepção de criança, a qual rompe com a ideia de uma única infância, contribuindo para superar uma percepção universal como categoria natural persistente por longos anos. Esse pequeno “passeio” histórico, ora revisitado aqui, pretende trazer essa trajetória que, construída desde a Idade Média até a atualidade, nas sociedades ocidentais, mostrou as várias nuances que permearam esse conceito. Esperamos que estes escritos contribuam para elucidar esse “novo” lugar da criança na contemporaneidade.

Na segunda parte deste capítulo, com base nos escritos de Lev Semyonovitch Vygotsky (1988) e seus colaboradores, apresentamos a importância desses autores para a superação das concepções de criança pautadas unicamente em argumentos biológicos e psicológicos. Apoiando-se na construção de uma visão sistêmica e dialética da Psicologia Social, suas reflexões ampliam o entendimento de que não só as características inatas mas, fundamentalmente, as dimensões sociais, culturais, políticas e históricas interferem profundamente no processo de constituição, desenvolvimento e funcionamento da *psique* humana. Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir que mecanismos culturais se tornam parte da natureza de cada indivíduo. Desse modo, ele supera as ciências que buscam estabelecer padrões de desenvolvimento para entender os comportamentos e interações humanas.

A seguir, apresentamos a visão de Leontiev (2010) sobre a criança ao passar pelos estágios reais de desenvolvimento. Este autor, ao voltar sua atenção para o momento da “infância pré-escolar”, observou que a criança ultrapassa os estreitos limites de manipulação dos objetos que a cerca e desenvolve uma capacidade de associar tais objetos com o mundo de forma mais objetiva, criando situações tipicamente humanas com eles.

Após, enfatizamos jogo, brinquedo e brincadeira como a principal atividade para a criança. Os autores que fundamentam esta perspectiva explicam que, para entender esse tripé, é necessário romper com o mito de que a criança simplesmente já nasce sabendo brincar, e associá-la a uma cidadã, autora de seus conhecimentos e produtora de culturas infantis. Somente a partir dessa compreensão superamos o possível entendimento de que criança brinca buscando apenas ocupar-se ou divertir-se, mas, sobretudo, porque é uma atividade

essencial para o desenvolvimento integral de suas múltiplas dimensões humanas. Autores como Brougère (2010), Vygostsky (1988), Vygostsky, Lúria e Leontiev (2010) e Kishimoto (1993) constataram em seus estudos que, por meio das relações interativas ocorridas principalmente durante o brincar, a criança constitui-se como ser social, cultural, político e histórico, compondo uma categoria social com especificidades submersas nessas próprias dimensões. Destaca-se por meio desta leitura a possibilidade do diálogo com a criança a partir dessa atividade, tendo como perspectiva contribuir para a construção de propostas pedagógicas coerentes e respeitadas das singularidades infantis. Nesta perspectiva, os estudos desses autores possibilitaram um panorama de instrumentos indispensáveis para pensar o trabalho educativo com a criança pequena.

Seguindo com o próximo constructo teórico, explanaremos como o uso do tempo e do espaço, e veremos que em nome de uma pretensa ordem e de uma idealizada disciplina escolar, são dimensões racionalizáveis, fixadas, compartimentalizadas e hierarquizadas, tornando-se importantes instrumentos do alicerce de nossa cultura escolar. Faremos uma reflexão sobre a impossibilidade de neutralidade deste binômio, uma vez que suas marcas temporais e espaciais fazem surtir fortes efeitos em todos aqueles – alunos, professores, gestores funcionários e famílias – que fazem parte do processo de construção de conhecimentos. Esta leitura é reveladora de que tempo e espaço sempre nos falam, comunicam, fazem aflorar algum tipo de sentimento.

Por fim, apresentamos o *habitus* como uma importante categoria de análise que permeia as inúmeras obras de Pierre Bourdieu. Embora engendrado no passado, a flexibilidade presente nesse sistema orienta a ação presente dos indivíduos, estando em constante reconstituição. Isso tornou possível aos sociólogos alcançarem inferências da complexidade humana presente nas mais diferentes realidades sociais. Assim, o *habitus* poderá ser concebido como mais uma importante ferramenta interpretativa das relações humanas, que auxilia uma interpretação social mais estreita, superando as dicotomias que historicamente assolam as ciências sociais, entre elas, a relação entre indivíduo e sociedade.

5.1 A infância na história: a concepção de criança e infância a partir de Philippe Ariès

A complexidade da problemática que envolve a escolarização da criança tem chamado a atenção da educação. Trazê-la ao centro do debate é considerado por muitos especialistas um (re)conhecimento da infância, colaborando para a sua consolidação enquanto categoria geracional e social e para o esclarecimento de muitos dos entraves que há tempos vêm

assolando o trabalho educativo com crianças pequenas. Por isso, concordamos com Camargo (2014) e consideramos importante salientar que, nesse percurso histórico, as crianças estão cada vez mais conquistando seus espaços nos diferentes segmentos sociais.

Bonamigo (2010) enfatiza que os estudos de Philippe Ariès perpassam a Idade Média e chegam até o início da Modernidade, mostrando como os sujeitos constituintes da sociedade europeia entendiam a criança e a infância. Sua pesquisa nos traz a forma como a concepção de criança e infância foi ganhando outras roupagens e mudando de acordo com as novas configurações de sociedade.

Devido às muitas idas e vindas de datas e períodos citados durante este tema, e sem pretensão a linearidades, iniciamos estes escritos com uma pequena síntese em que dividimos as reflexões em três períodos, correspondentes aos três parágrafos seguintes. Guardada tamanha complexidade desta obra, buscamos auxiliar o leitor no entendimento do complexo estudo realizado por Phellipe Ariès acerca da criança e da infância ao longo dos séculos.

Na análise feita por Ariès (1981), o conceito de infância se deu nas construções sociais de três períodos históricos: na Antiguidade, do século XIII ao século XVIII e do século XVIII à atualidade. No primeiro período, segundo este autor, a criança era comparada a um delicado e querido bichinho de estimação, ou ainda, era considerada um adulto em miniatura. Por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil, a criança “ingressava na sociedade dos adultos” desde cedo. A morte de uma criança pequena, por falta de higiene, por doenças, por fome ou por causa das intempéries era fato corriqueiro e, apesar do sofrimento da perda, o episódio era tido como banal, possível de ocorrer em qualquer família.

Num segundo período, do século XIII ao XVIII, conforme evidencia Ariès (1981), ocorreu uma mudança na perspectiva de ser criança. Inicia-se o processo de constituição da infância. A criança passa a ser o centro das atenções na família, no campo da Psicologia, Pedagogia e Pediatria. A sociedade, ao final deste período, passa a prezar pela inocência, portanto, separa a criança da vida dos adultos e ela passa a frequentar a instituição escolar, local em que receberá formação.

O terceiro período é caracterizado pela consolidação do conceito de infância tal qual concebido hoje. A partir daí, a criança começa a ocupar o lugar central da família, devido à sua ligação com a figura dos anjos, tidos como seres puros e divinos. A infância passa a ser compreendida como uma construção histórica e cultural, e não mais como uma fase natural, universal e homogênea. Assim, cada sociedade, em determinado tempo histórico, atribui determinados significados ao período inicial da vida humana, ou seja, ser criança em

diferentes lugares, classes sociais ou épocas é passar por diferentes experiências e poder representar vivências, hábitos, valores muito diferentes.

De acordo com Ariès (1981), o “sentimento de infância” variou conforme o período histórico. Fatores sociais, culturais, políticos e econômicos foram determinantes para as análises de cada fase. Este sentimento esteve mais valorizado em alguns momentos, porém, em nenhum dos períodos significou desprezo. Assim que a criança começava a andar e ganhar certa autonomia, principalmente quando tinha o controle e a satisfação de suas necessidades básicas, como falar e comer sozinha, ela era introduzida no mundo adulto e passava a circular nos mesmos ambientes. Assim, fazia-se da infância um período de vida muito curto. Com aproximadamente sete anos de idade. Crianças de classes subalternas eram encaminhadas para aprenderem alguma profissão, adquiriam conhecimentos e, principalmente por meio do aprendizado prático e pela convivência social, ocupavam o papel de um pequeno adulto. Compartilhavam da vida adulta, dos costumes sociais, hábitos, linguagem, jogos, brincadeiras e festas, independentemente de sua faixa etária.

Corresponde, nas palavras de Ariès (2012, p. 156):

[...] à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Até o século XII, não havia interesse em representar as crianças; outrossim, a recusa em aceitar na arte a morfologia infantil. A infância foi considerada um período de transição sem importância, devendo ser logo ultrapassada. Sua sobrevivência era tão problemática que por muito tempo permaneceu forte o pensamento de que eram numerosas geradas com intento de conservar apenas algumas, devido ao elevado nível de mortalidade infantil.

Na Antiguidade, a falta de registro fez com que não se fixasse memória ou lembrança da infância. Assim, a ausência de expressão da particularidade infantil nas obras de arte certamente contribuiu para que não houvesse esse sentimento no mundo. Acredita-se que a não representação artística não era falta de competência ou habilidade, mas revelava uma concepção de criança da época. Temos vários exemplos clássicos, como o Evangelho representado por miniaturas de homens, quando Jesus pede que deixem vir a ele as crianças. Nessa obra, foram agrupados ao seu redor oito homens adultos sem nenhuma característica de infância, somente reproduzidos em escala menor.

Dos séculos XIII e XIV até o fim do *quattrocento*⁶⁰ persistiu a representação do anjo (menino Jesus) como um segundo modelo de criança, relacionado ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. O conceito permaneceu limitado ao menino Jesus ou a Nossa Senhora até a arte italiana expandi-lo. A partir daí, foi caracterizado como um rapaz muito jovem, com traços redondos e graciosos, de idade “mais ou menos grande”, educado para ajudar durante a missa. Essa representação resgatou um sentimento do século XII, seguindo um modelo de criança ligado ao mistério da maternidade, e animou a pintura religiosa até o século XV, com exemplos como os anjos de Fra Angelico, de Botticelli e de Ghirlandajo.

A infância religiosa, deixando de se limitar à infância de Jesus, faz surgir um terceiro “tipo” de criança ainda no século XIV, durante a fase gótica. Nessa época medieval francesa, a entrada da alma no mundo era representada por uma criancinha nua, assexuada, e foi considerada “infância sagrada”. Já no século XVI, as crianças aparecem mortas nas obras, ao lado de suas famílias, marcando uma inflexão de pensamento do período.

Entre os séculos XV e XVI ganha destaque uma iconografia leiga. A imagem simbólica estática da criança sozinha é substituída por uma iconografia alegórica convencional, em que sua presença é sublinhada dentro do grupo ou multidão, tornando-se uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas, coincidindo com a infância “engraçadinha”, que já anunciava um sentimento moderno da infância.

Mas é somente no século XVII que se evidencia o sentimento de infância, quando a criança começa a ser representada sozinha em quadros por pintores famosos. Já no século XIX surgiu outro costume: os retratos, nos quais a família colocava fotos de seus filhos contendo seu nome e idade. Assim, a fotografia substitui a pintura, mas não muda o sentimento de infância já instaurado. O sentimento de infância no século XIII era muito incipiente e sua trajetória evolutiva pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, ampliando e tornando-se mais significativo, a partir do fim do século XVI e durante o século XVII quando houve um reconhecimento em torno da infância.

Por volta do século XVI a criança passa a ser vista como uma miniatura do adulto e começa a surgir o sentimento pela infância. Isso se evidencia pelos tipos de vestimentas, principalmente dos meninos. Estes, além de vestirem-se como seus pais e outros adultos homens, frequentavam os mesmos locais e presenciavam muitas vezes cenas de violência, sexo, vícios e outras situações que hoje nos causariam indignação. Há que se ressaltar que a ausência de um sentimento de infância na sociedade medieval não significava que ela fosse

⁶⁰ Eventos culturais e artísticos na Itália do século XV, entre 1400 e 1600, em que os artistas voltaram-se mais às formas clássicas da Grécia e de Roma.

negligenciada, abandonada ou desprezada, ou que lhe faltasse dedicação e amor; mas diz respeito ao não reconhecimento de suas singularidades ou particularidades infantis referentes a esse momento de vida, o que faria distinguir-se, por excelência, dos adultos.

Esse tipo de indiferença com relação à criança até o século XIII⁶¹ pode ser facilmente percebido também pelos trajes destinados a elas. Assim que saíam do “cueiro”(faixa de tecido que era enrolada em torno do corpo da criança), eram vestidas como homens e mulheres e de acordo com sua condição de vida, comprovando o quanto a infância era pouco particularizada na vida real. Isto mudou expressivamente com a chegada do século XVII, quando era reservado para a criança, burguesa ou nobre, junto a inúmeras representações, um traje conforme sua idade, distinguindo-a dos adultos.

Nesse período misturavam-se os tipos de vestimentas. Havia uma classificação que compreendia a primeira até a quarta idade. Uma das obras analisadas traz um menino de dez anos com capa e aparência de pertencer ao mundo dos adultos. Em diferentes quadros, surgem outros meninos com idades menores usando um vestido comprido, porém, diferente dos que as mulheres usavam na época. Com pequenas variações, eram apresentadas de acordo com o período de vida de cada criança. Ora era aberto na frente, ora fechado com botões ou com agulhetas, parecendo uma sotaina eclesiástica. Esse tipo de vestimenta, de acordo com inúmeros retratos de crianças francesas, inglesas e holandesas, prolongou-se até o século XVIII.

Esse vestido em forma de sotaina não era a primeira roupa da criança, depois que ela deixava os cueiros. No retrato das crianças de Habert, de Philippe de Champaigne, Ariès (1981) observa dois irmãos vestidos iguais a sua irmã mais velha, ou seja, como “mulherzinhas”. Os estudos desse autor mostram que, no século XVI, saia, vestido e avental eram os trajes dos meninos menores, tornando-se hábito serem vestidos como meninas, e estas, por sua vez continuavam a se vestir como mulheres adultas.

Os hábitos de precocidade da Idade Média alimentavam uma falta de consciência das particularidades infantis e faziam com que a criança fosse inserida na sociedade assim que conseguisse ter certa autonomia de seus passos e falas. Esperava-se dela a mesma conduta de um adulto o que, por consequência, causava um forte encurtamento da sua infância, persistindo por muito tempo, principalmente, nas classes populares.

Ainda de acordo com Ariès (1981), entre os séculos XVI e XVII coexistiram dois sentimentos contraditórios em relação à criança: prazer em sua companhia e repulsa por sua

⁶¹ Entretanto, surgiram neste século alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno.

espontaneidade e falta de limites. O primeiro, difundido popularmente como “paparicação”, limitava-se às primeiras idades e correspondia à ideia de uma infância curta; o segundo exprimia a tomada de consciência da fraqueza da infância e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda. Esses dois sentimentos conviveram em boa parte desses séculos. O último, envolvido em uma aura de moralismo, fez aparecer, com a companhia das crianças, certo incômodo de uma parcela mais conservadora da sociedade, surgindo instituições educativas que incentivaram a sua não convivência com os adultos.

Com relação à “paparicação”, que no final do século XVII não se limitava às pessoas bem-nascidas, observamos que começou a decair, sob a influência dos moralistas, surgindo outro sentimento igualmente novo: a exasperação, que não considerava importante a convivência da criança com os adultos, especialmente à mesa, gesto que permitiria que fossem mimadas, tornando-as mal-educadas.

Partilhando dessa repugnância com relação à “paparicação”, surge entre os moralistas e educadores uma concepção de criança nem divertida nem agradável, porém, um sentimento considerado sério e autêntico da infância e que inspirou toda a educação até o século XX, abrangendo tanto a cidade como o campo, permeando burguesia e povo.

O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável: “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos” (ARIÈS, 1981, p. 162).

Até o século XIII não havia uma atividade cujo objetivo era ensinar. Os colégios eram asilos que dependiam de doação e destinavam-se a estudantes pobres bolsistas que viviam em comunidades. A partir do século XV, essas comunidades tornaram-se institutos de ensino que antes, frequentados apenas pelos bolsistas, passaram a atender a uma população mais numerosa com ensino no local. Aos poucos, a “vida escolástica” reservada apenas a uma parcela de clérigos foi se transformando, no início dos tempos modernos, em um meio de separar cada vez mais as crianças dos adultos e, submetendo-as a uma disciplina autoritária, buscava uma formação tanto moral quanto intelectual. No século XIV, com inspiração em regras monásticas, a juventude escolar foi separada da sociedade, mas continuava a indiferença quanto à educação voltada à infância e, conseqüentemente, a distinção das idades, dos sexos e das condições sociais.

O aparecimento da infância fez evoluir essa instituição escolar do século XV, cujo ensino de artes passou a dividir a população em grupos de mesma idade escolar, com aulas ministradas em local único e sob a direção de um mestre. Os modelos baseavam-se nos

grandes colégios jesuítas, dos doutrinários e oratorianos, os quais estabeleciam regras não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude, visando proteger os estudantes da vida leiga.

O crescimento de pequenas comunidades de bolsistas fundadas em regras monásticas mais democráticas transformou-os em institutos, os quais, ao longo do século XV, passaram a destinar um professor para cada um desses grupos isoladamente, surgindo daí a necessidade de adaptar os seus saberes e ensinamentos a sua classe de alunos. Essa nova organização, de origem flamenga e parisiense, gerou a estrutura moderna da classe escolar, e teve como objetivo a adequação particular da infância e da juventude, à época, confundidas.

A ausência de separação de idades persistiu durante os séculos XVII e XVIII, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 anos frequentavam a mesma classe, subsistindo na França nas classes populares, onde não há formação secundária, diferente da sociedade burguesa condicionada pela prática dos ensinamentos secundário e superior.

Somente no século XIX foi fixada uma correspondência rigorosa entre idade e classe, cujas organizações, utilizando-se de uma pedagogia nova, passaram a ser menos numerosas e mais homogêneas e regulares, estabelecendo uma curiosa relação de “igualdade” entre os povos populares e a burguesia. No entanto, vale ressaltar que a escolarização no século XVII ainda não era monopólio de um estrato social, mas de um sexo. Nessas classes, as mulheres eram excluídas, juntamente com os hábitos de precocidade, treinadas para se comportarem desde muito cedo como adultas, causando, por conseguinte, o encurtamento de suas infâncias. Consequentemente, o sentimento de infância beneficiou, antes de tudo, os meninos de famílias burguesas e pobres, devido à particularização se restringir principalmente a eles.

Outra questão não menos importante nos estudos desse autor refere-se à grande diferença entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos. A diferença é estabelecida pela inserção da disciplina escolar eclesiástica ou religiosa, considerada importante instrumento de trabalho, menos de caráter coercitivo, e mais como aperfeiçoamento moral e espiritual, adaptada, ao menos teoricamente, como um sistema de vigilância permanente das crianças.

Esses valores se estenderiam gradualmente dos colégios às pensões onde as famílias mantinham seus filhos visando a uma educação séria. O internato destinado a crianças e jovens passou a ser considerado pela sociedade uma instituição disciplinadora, rigorosa e efetiva e, por isso, tornou-se modelo ideal de educação com traços já modernos do século XIX, independentemente de ser liceu, seminário, colégio religioso ou escola normal.

Outro importante apontamento de seus estudos refere-se à chamada escola única, frequentada, até o século XVII, por pequenos-burgueses, artesãos e camponeses. A partir do século XVIII, essa escola foi substituída por um sistema de ensino duplo, tanto na Inglaterra como na França, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: os liceus ou o colégio, para os burgueses (o secundário – longo) e a escola, para o povo (o primário – curto).

Alguns precursores, como Condorcet, permaneceram fiéis à ideia de um ensino universal aberto a todos, que se expandia para o campo. Outros, em sua maioria e ao contrário, propuseram-se a limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo clássico, condenando o povo a um ensino breve, inferior e exclusivamente prático.

Legisladores preocupados com a educação moral da juventude e os moralistas educadores do século XVII conseguiram impor seu sentimento de infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às suas práticas, encontrando-se na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade. Assim, a concepção de infância como conhecemos hoje surgiu somente na modernidade, a partir do século XVII. Até então, as crianças eram espécies de bibelôs das famílias, e em especial das mães ou amas, sendo fruto de distração e brincadeira dentro do ambiente da casa.

Dessa forma, situar esse estudo significa, além de um importante resgate histórico, entender que o mesmo está circunscrito a um determinado intervalo de tempo e espaço – na Europa – e principalmente a uma determinada parcela da população que deixou registros desse período – especialmente as aristocracias francesa e inglesa. Por esse motivo, ressaltamos que em outros tempos e espaços pode não ter acontecido da mesma forma e nem na mesma sequência.

No entanto, é inegável o legado deixado por esse autor para entendermos que o conceito que temos hoje de criança é fruto de grandes transformações econômicas, culturais e sociais, localizadas num espaço e num tempo determinados. Apesar de diversas críticas à linearidade temporal e à indiferenciação espacial, que muito parece em relação a sua obra, ela certamente contribuiu para o alcance do lugar próprio da criança na sociedade contemporânea, dando visibilidade às suas necessidades presentes neste importante momento de sua vida.

5.2 Formação e desenvolvimento da *psique* humana sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores: a criança como ser social, político e histórico

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Completou o primeiro grau em 1913, em Gomel, com medalha de ouro. Em 1917, após graduar-se na Universidade de Moscou, com especialização em Literatura, começou sua pesquisa. Entre 1917 e 1923 lecionou Literatura e Psicologia em uma escola em Gomel, onde dirigia também a seção de teatro. Nesse período, criou um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores e fundou uma importante revista: *Psicologia Pedagógica*, na qual mais tarde suas produções foram publicadas.

Após esta breve exposição biográfica, é pertinente registrar a existência da ênfase histórica acerca da linguística soviética, cujo interesse centrava-se no problema de sua origem e sua possível influência sobre o desenvolvimento do pensamento. Assim, a abordagem sobre a cognição humana, realizada por Vygotsky nos anos 1930, seria útil para a produção acadêmica, quando consideradas as condições sociopolíticas da hoje extinta União Soviética.

A ciência naquela época era supervalorizada e esperava-se dela não apenas a identificação, mas a solução dos problemas que afligiam o povo soviético. Durante o período em que trabalhou, “estava de acordo com uma visão teórica geral desenvolver seu trabalho numa sociedade que procurava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança” (VYGOTSKY, 1988, p. 10).

Dessa forma, sua teoria psicológica foi se constituindo visando atender preceitos de ordem prática requeridos pelo governo do período, com reiterada preocupação de formular algo que tivesse relevância para a educação e para a prática médica. Para o autor, produzir um trabalho teórico aplicado ao contexto e período trabalhados não seria de maneira alguma contraditório, outrossim, iria ao encontro de sua trajetória, pois, quando começou sua carreira docente, elaborou muitos artigos sobre problemas educacionais, relacionando, sobretudo, à deficiência mental e física.

Os pressupostos filosóficos de Marx (s.d) dialogaram com Vygotsky (1981, p. 7), o qual “viu em seus métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontam seus contemporâneos”, sendo o viés central nesse método a necessidade de que todos os fenômenos fossem estudados sem serem considerados processos estáticos ou imutáveis, mas em movimento, em mudança constante e, por vezes, contraditórios.

Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir que mecanismos culturais se tornassem parte da natureza de cada pessoa, enfatizando que a linguagem e o pensamento originam-se socialmente, o que nos faz entender que o homem não nasce exatamente humano, mas se torna humano a partir de características herdadas biologicamente, chamadas de estruturas

elementares; estas, quando colocadas em contato com a cultura, formarão as chamadas estruturas superiores, ou funções psicológicas superiores. Ele desenvolveu, a partir desse pressuposto, um primoroso estudo sobre a formação e evolução das características tipicamente humanas, as quais implicam uma relação entre diversos processos, a saber:

Eles são caracterizados por uma nova integração e correlação entre suas partes. O todo e suas partes desenvolvem-se paralela e juntamente. Chamaremos as primeiras estruturas de elementares; elas constituem todos psicológicos, condicionados principalmente por determinantes biológicos. As estruturas seguintes que emergem no processo de desenvolvimento cultural são chamadas de estruturas superiores. O estágio inicial é seguido pela destruição da primeira estrutura, sua reconstrução e transição para estruturas do tipo superior. Distintas dos processos reativos, diretos, essas estruturas são construídas na base do uso de signos e instrumentos; essas novas funções unificam os meios diretos e indiretos de adaptação. (VYGOTSKY, 1988, p. 140)

O autor considerou que instrumentos como a linguagem, a escrita e a aritmética – cultural e historicamente elaborados – desempenham grande papel na transformação dos diferentes processos cognitivos elementares em processos superiores humanos, expandindo os seus poderes, uma vez que permite trazer saberes passados para o presente, possibilitando uma maior e mais profunda análise do futuro. Assim, os modos de fazer as coisas, em uma sociedade submersa numa cultura específica, estão encharcados de significados que se acumulam historicamente, por um processo dialético advindo da própria obra humana.

Nas palavras do autor,

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1988, p. 31)

A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria, podendo uma atividade ser mediada tanto por signos quanto por instrumentos. Porém, ambos se distinguem pela sua orientação, no caso dos signos, de forma interna, “dirigindo a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo; os instrumentos, por outro lado, são orientados externamente, visando ao domínio da natureza”, permitindo, por essa diferença, estabelecer relações entre aspectos similares e distintos da experiência humana (VYGOTSKY, 1982, p. 144).

Os seus usos rejeitam a ideia de que o desenvolvimento representa um simples desdobramento de um sistema de atividade organicamente predeterminado da criança: “O uso de meios artificiais muda todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior podem operar” (VYGOTSKY, 1988, p. 62-63). O autor traz como exemplo o pensamento como instrumento de memória imediata e a memória e a linguagem como mediada e, numa escala maior, o biológico e o cultural, o indivíduo e o social.

Toda mediação concreta envolve o uso de instrumentos reais para realização da tarefa. Um exemplo seria o uso de símbolos nos banheiros para designar o uso por homem e mulher. Já uma ação simbolicamente mediada nos dá a ideia de ter algo interposto entre duas coisas, num plano de representação. O tempo todo transitamos por um mundo de mediadores simbólicos que podem ocorrer em um plano concreto, semiótico ou representativo, situando-se entre as pessoas e um mundo exterior a elas.

Ainda nas palavras do autor:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da ação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VYGOTSKY, 1988, p. 62)

Inicialmente, as crianças imersas neste contexto de signos e instrumentos fazem uma leitura de mundo simplificada e com respostas elaboradas, ainda, pelos seus processos naturais, ancorados em sua herança biológica. Suas relações mediadas pelos adultos e partilhada entre pessoas, por intermédio de processos interpsicológicos, é que fazem iniciar nelas um outro processo: intrapsicológico de operação das informações, o qual Vygotsky (1988, p. 63) chamou “internalização a reconstrução interna de uma operação externa”:

Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto apontar. Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura mas de outra pessoa. Em consequência, o significado primário daquele movimento mal sucedido de pegar é estabelecido por outros.

É ressaltado em sua teoria que as relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores. A atenção que a criança recebe, socialmente mediada pelo seu meio, desenvolve nela a atenção “voluntária”, a qual utilizará de forma mais independente, atribuindo poder de classificação, análise e consciência sobre si e seu próprio meio.

Todas as informações e experiências formam uma espécie de “banco de dados”, que ganharão (através da maturação do sistema nervoso central, devido ao avanço de idade e à interações sociais qualitativas) significados muito pessoais e subjetivos, até se transformarem em processos intrapsíquicos. “Essas realidades, historicamente organizadas e determinadas por uma cultura, incidem diretamente na natureza social dos indivíduos, transformando e moldando igualmente sua natureza psicológica” (LÚRIA, 2010, p. 27).

Nesta perspectiva, sua abordagem procura mostrar que não nascemos com o funcionamento psicológico pronto. Pelo contrário, uma das maiores características do cérebro humano é o seu poder de adaptação às diversidades, sua plasticidade e flexibilidade não somente na sua concepção gestacional, mas fundamentalmente após o seu nascimento. Todavia, essa transformação sofrida no percurso da vida humana não é algo simplesmente moldado ou dado pelo ambiente, mas profundamente construído, a partir de características inerentemente biológicas elementares humanas, as quais passam por um intenso processo evolutivo que envolve as histórias de vida de cada indivíduo em sociedade.

Sob o ponto de vista de Vygotsky, as teorias existentes (principalmente as concepções behavioristas) não conseguiram explicar os comportamentos complexos sobre o processo de percepção e de solução de problemas humanos. Para o autor, tais teorias eram muito descritivas e reduziam a um conjunto de “átomos” os fenômenos analisados, retirando a sua complexidade explicativa. Com este rigor metodológico, seus estudos superaram em parte a ciência natural: “Embora o método behaviorista seja objetivo e adequado ao estudo de atos reflexivos simples, falha claramente quando aplicado a processos psicológicos complexos. Os mecanismos mais internos característicos desses processos permanecem ocultos” (VYGOTSKY, 1988, p. 138)

Ao insistir na atribuição à psicologia moderna de uma abordagem mais abrangente, visionária e presciente, Vygotsky buscou incluir a identificação dos mecanismos cerebrais responsáveis por uma determinada função. Estabeleceu relação entre as formas simples e complexas daquilo que aparentava ser um mesmo comportamento, tendo como base de análise a explicação detalhada do contexto social e histórico do fenômeno estudado ao longo de seu desenvolvimento.

Sempre motivado por caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento, o autor elaborou hipóteses profundamente explicativas de como essas características se formam e se desenvolvem ao longo da história de vida de um indivíduo. Em 1924, faz uma crítica severa às teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultados unicamente da maturação.

De acordo com o autor, a maturação das necessidades é um tópico predominante nesse processo. Não podemos desconhecer que a criança busca no brinquedo⁶² a satisfação de muitos de seus desejos, que vão muito além de suas necessidades vitais de fome, sede, sono, dor, entre outros, e o não entendimento dessa especificidade nos impede entender a singularidade do brinquedo como uma das formas de atividade desempenhada pela criança.

No entanto, a maturação foi considerada como um desenvolvimento secundário do comportamento humano. Mais precisamente, é caracterizada pelas transformações complexas desse comportamento em outro, baseado não apenas na quantidade, mas, principalmente, na qualidade das experiências.

Além disso, a maturação deve ser entendida como um processo dinâmico das transformações complexas singulares ao desenvolvimento humano. Da mesma maneira, ela não pode ser descrita como um simples processo passivo, nem deve ser analisada de forma isolada, como se tais fenômenos ocorressem naturalmente na vida humana.

Neste sentido, a tarefa ou objeto da Psicologia, segundo Vygotsky (1981), seria reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, conferindo historicidade ao fenômeno a ser analisado e à maneira como esta ciência influencia as mudanças qualitativas referentes à forma, à estrutura e às características básicas desse fenômeno, bem como às mudanças de ordem quantitativa. Por esse fio condutor, o autor procurou explicar o fenômeno da transformação dos processos psicológicos elementares em processos mais complexos, apreendendo como as mudanças qualitativas ocorrem no comportamento humano ao longo de seu desenvolvimento.

Seus estudos não mediram esforço para demonstrar que as origens das formas superiores de comportamento conscientes estão nas relações sociais estabelecidas entre os

⁶² É importante ressaltar que em nossos escritos o brinquedo é concebido como produto de uma sociedade igualmente dotada de traços culturais específicos, e o consideramos como suporte para as brincadeiras, jogos de faz de conta e representações. Nesse sentido, todas essas ações estão carregadas de conteúdos simbólicos. Nelas, a criança vive e reproduz a cultura na qual está imersa, tal como ela é verdadeiramente, e não como deveria ser. Diferentemente de Vygotsky, Lúria e Leontiev (2010), que se referem ao brinquedo como se fosse a própria ação do brincar, distanciamos-nos desses autores, mas somente no que se refere à morfologia da palavra, não de seu significado.

próprios indivíduos e, situada numa esfera exterior a eles, transformam e agem sobre o meio de que fazem parte.

Este pensamento remete à ideia de Volpato, a qual permite entender o mundo enquanto resultado dos percursos histórico-sociais trilhados de forma não deliberada pela humanidade, “encontrando nas funções psicológicas superiores o modo de funcionamento psicológico superior tipicamente humano” (VOLPATO, 2017, p. 48). Já os “processos psicológicos elementares”, caracterizados por reações automáticas ou voluntárias, que não envolvem pensamento ou planejamento de ações, por não se formarem através das relações entre humanos, são considerados por estes estudiosos reações simples, inatas e, por isso, de origem puramente biológica.

Portanto, existe em sua teoria um aspecto muito forte que diz respeito à cultura de um povo, a qual, envolvendo os meios socialmente estruturados, organiza e determina as experiências do homem desde sua mais tenra idade, ou os “tipos de tarefas” que as crianças enfrentam e os instrumentos mentais e físicos de que elas dispõem para dominar aquelas tarefas. Vygotsky (1988) ressalta que tais instrumentos não são simples invenção de Deus, mas historicamente elaborados pelo homem e, por isso, o elemento cultural funde-se com o histórico.

A história cultural determina como cada cultura organiza o seu desenvolvimento de maneira diferente. Os ritos de passagem, como a adolescência, a puberdade e/ou a criação de novas categorias geracionais, como a infância e a terceira idade, são exemplos de como podem ser diferentemente compreendidas por homens pertencentes a meios também diferentemente estruturados pelas mais variadas culturas. Embora todos vivam uma fase que carrega em si determinismos biológicos, mobilizar somente o fator idade seria impedimento para conceber as categorias geracionais como claramente culturais. Neste sentido, o dado etário perpassa olhares que dizem respeito aos seus limites e possibilidades históricos e culturais, associados a um pensamento pertencente a uma determinada sociedade.

A teoria do materialismo histórico de Marx (s.d, apud VYGOTSKY, 1988, p. 8) teve papel fundamental na teoria de Vygotsky, a saber: “As mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’, na sua consciência e comportamento humano”. Por sua vez, os instrumentos, utilizados como meios para transformar a natureza, transformam o próprio homem.

Finalmente, uma tarefa fácil nos é apresentada: a de concluir que as contribuições desses autores são muito importantes ao trazer, ou quiçá, ao inaugurar, uma visão de mundo e

de homem como um ser histórico, cultural, social, geograficamente datado e, por assim dizer, único, específico, pertencente a contextos igualmente singulares.

Seus estudos continuam ajudando as novas gerações a compreender a impossibilidade de produzir qualquer explicação sem que esteja inscrito num quadro linguístico que, vinculado aos campos sociais, culturais, institucionais, políticos, culturais, econômicas e, fundamentalmente, históricos, interferem, influenciam, estruturam e, portanto, são basilares na constituição, desenvolvimento e funcionamento psicológico cerebral. Todos são fatores relevantes e agem como um importantíssimo dispositivo alargador (ou inibidor) de suas infinitas possibilidades, potencialidades, capacidades gerando diferentes experiências e, finalmente, histórias de vida.

Além disso, os autores nos apresentam a forma como esses fatores, fundamentalmente externos aos seres humanos, são adaptados ou adaptáveis aos seus meios e estes a sua história cultural, equalizados de acordo com a realidade da qual cada indivíduo faz parte, sendo favoráveis ou não para o desenvolvimento, a aprendizagem e a aquisição de conhecimento, influenciando outras inúmeras questões que se entrelaçam na vida humana.

5.3 A contribuição de Leontiev à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil

Leontiev (2010, p. 59) tenta demonstrar que, por meio dos “estágios reais pelos quais uma criança passa durante seu desenvolvimento, sob influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”.

Em seus escritos, o autor chama a atenção para a infância pré-escolar, enfatizando que nesse momento o mundo para a criança ultrapassa os estreitos limites de manipulação dos objetos que a cercam. Leontiev ressalta que a criança apresenta a capacidade de associar esses elementos com o mundo, de forma objetiva, criando situações tipicamente humanas com eles.

A criança tem como base de relação exterior as relações anteriormente estabelecidas no seu meio nuclear, com a família e/ou pessoas próximas, de quem depende diretamente. Muitas vezes, seus êxitos e fracassos dependem dessas primeiras referências, as quais terão ou não força de motivação. Conforme Leontiev (2010, p. 61), “em casos normais, a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola”.

Esta mudança implica para a vida da criança uma ressignificação de suas relações, que dizem respeito principalmente às suas novas responsabilidades, não só para com seus pais, mas com a sociedade. Ela tem consciência desses deveres anteriormente a sua entrada na

escola, mas agora tais obrigações surgem de forma mais concreta. A criança se sente muito ocupada quando senta para estudar e fazer suas tarefas diárias, considerando-as muito importantes. Isso atribui uma diferença às situações anteriores, que muitas vezes envolviam apenas os jogos. Agora, a diferença está no próprio lugar de sua atividade, na vida adulta “verdadeiramente real” que a cerca.

Alteram-se também seus interesses, pedindo para comprar, além de brinquedos, livros ou cartilhas de textos, itens que não lhe podem faltar. Isso gera sentidos diferentes não somente para a família, mas para a própria criança. As notas recebidas na escola têm valor especial na sua vida, independente das relações domésticas estabelecidas anteriormente:

Uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas [...] mais tarde, mesmo que receba uma nota, até mesmo a nota máxima, na própria prova de ditado, mesmo que a professora elogie por seus progressos, ainda assim a nota baixa recebida não desaparecerá do caderno de exercícios ou da caderneta escolar por causa disso tudo; a nova nota boa será posta ao lado da má, não em seu lugar. (LEONTIEV, 2010 p. 62)

Dessa forma, o autor ressalta que a mudança do lugar ocupado pelas crianças nos sistemas de relações sociais é merecedora de muita atenção, e deve ser a primeira coisa a ser considerada quando se procura entender o “problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique” (LEONTIEV, 2010, p. 63). Assim, é necessário saber que o novo lugar ocupado em si não determina o desenvolvimento da atividade da criança, seja esta aparente ou interna, apenas caracteriza e identifica o estágio existente já alcançado.

Sobre isso, Leontiev (2010, p. 63) acrescenta o seguinte:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Neste ambiente real, e dadas condições também reais, a atividade não é construída mecanicamente, a partir de fragmentos separados de atividades. Alguns tipos de atividades representam um papel principal para o estágio em desenvolvimento e outros papéis subsidiários, devendo-se considerar a dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral, além da relação explícita entre criança e realidade principal em seu estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento [...] já o critério de transição de um estágio para outro é a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade [...] os índices quantitativos não constituem critério para se estabelecer a atividade principal. Ela não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio do desenvolvimento, a atividade à qual a criança dedica muito tempo. (LEONTIEV 2010, p. 64-65)

Os estágios de desenvolvimento são caracterizados pela existência de um conteúdo preciso, de acordo com a sua atividade principal, apresentando também uma sequência temporal vinculada à idade da criança. É um processo dinâmico e, por isso, os conteúdos dos estágios, bem como sua sequência no tempo, não são estanques, imutáveis ou se darão em um só tempo.

As mudanças de gerações e certas condições já dadas de vida são fatores que influenciam fortemente esse processo. Embora exista um caráter periódico dessas transformações, os conteúdos dos estágios são produzidos de acordo com as possibilidades do meio, estabelecendo uma relação primária de dependência entre as condições concretas de vida da criança e sua construção de conteúdo durante a atividade principal. Assim, “as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo em desenvolvimento psíquico como um todo” (LEONTIEV, 2010, p. 65). Prossegue o autor:

Embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais.

Essas condições também são determinantes das atividades no sentido de identificar qual será a mais importante a ser considerada futuramente. Nesse processo o brinquedo assume grande relevância, por meio do qual a criança domina o mundo objetivo a sua volta, tornando-se necessário identificar quais as relações que medeiam o tipo principal de atividade da criança e o lugar que esta atividade ocupa, bem como as mudanças causadas no sistema das relações sociais.

Leontiev (2010, p. 66) responde que, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que “o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo”. Surge

nesse momento uma explícita contradição entre o modo de vida e suas potencialidades, as quais superam este seu modo. A criança sente necessidade de reorganizar sua atividade, surgindo daí novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

O autor enfatiza esta necessidade citando o exemplo de como a criança se esforça para superar a infância pré-escolar. Esse processo é motivado pelo aumento de seu conhecimento e de suas capacidades e necessidades de realizar novas descobertas (de conteúdo), fazendo as experiências travadas naquele contexto perderem o sentido.

No que se refere às crises dos três e sete anos, Leontiev (2010) assevera que não há nada mais falso na teoria do desenvolvimento humano do que esta ideia. Tais crises não acompanham o desenvolvimento da criança de forma inerente. Inevitáveis são a ruptura e as mudanças qualitativas de atividades na criança. O desenvolvimento psíquico deve transformar e assentar em sua nova realidade, de forma espontânea, sem que seja racionalmente controlado.

A mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro acontecem devido a uma necessidade que surge em seu interior, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando experiências educativas com novas demandas de tarefas e desafios, os quais correspondem a sua maior potencialidade e avanços ocorridos em sua capacidade perceptiva.

5.4 O jogo, brinquedo e brincadeira na perspectiva Histórico Cultural

As relações entre o tripé brincadeira, criança e educação são merecedoras de muita atenção, pois nem sempre essa temática ocupou o centro dos debates acadêmicos da área, ao menos da forma como vem sendo compreendida e amplamente discutida, nos mais variados contextos. Observa-se um crescente interesse pela criança e maior valorização da infância e, conseqüentemente, mais estudos têm sido realizados acerca do jogo, da brincadeira e do brinquedo, no sentido de compreender a sua importância enquanto meio de manifestação cultural e grandes aliados do processo educativo de crianças e jovens que compõem nosso sistema de ensino.

A incursão realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante esta pesquisa mostrou como tais estudos vêm sendo realizados⁶³, trazendo como uma das suas principais categorias de análise a brincadeira.

⁶³ Em nosso levantamento realizado na CAPES, e apresentado no Capítulo 3 desta pesquisa, encontramos, entre outras: Dias (2014), Zingarelli (2009), Camargo (2014), Campos (2011), Neves, Gouvêa e Castanheira (2011),

Muitos deles identificaram as prioridades nas atividades curriculares do último ano da EI e do 1º Ano do EF. Fundamentados no enfoque qualitativo, em sua maioria, mostraram a forte ausência da brincadeira na rotina do 1º Ano do EF9A, elemento essencial para identificar os pontos comuns e divergentes das práticas pedagógicas realizadas pelas crianças tanto na EI quanto no EF.

Segundo Brougère (2003), o século XVIII vê nascer o início de uma mudança em relação à concepção que se tinha da criança: sua natureza primitiva, rebelde e frágil passa a ter valor positivo. A inocência e a fragilidade se libertaram da referência ao pecado original, de modo que a natureza (pulsional) da criança precisa ser preservada de todo mal, que agora se assenta sobre a sociedade. Atribui-se à criança uma natureza boa.

Brougère enfatiza que toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural ou mecanismos de que ela dispõe perpassam um “banco de imagens” e representações consideradas expressivas dentro de um espaço formado pela diversidade cultural e social: “Nós, seres humanos, não contentes em nos relacionar com o mundo real, com os objetos, tentamos dominar mediadores que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados” (BROUGÈRE, 2010, p. 41).

Assim, para entendermos jogo, brincadeira e brinquedo, temos que associá-los tanto às suas construções históricas quanto à cultura societária, sendo imprescindível conceber a criança como cidadã, autora de seus conhecimentos e produtora de culturas infantis, o que, para muitos, têm sido um grande desafio. É necessário lançarmos um olhar para essas atividades, pressupondo nelas a existência de contexto social e cultural, pois desde que nascemos o comportamento humano está imerso em um determinado contexto social mediado por relações interindividuais possibilitadas por instrumentos criados pelo próprio homem e fundamentadas na cultura de uma determinada sociedade.

Concordamos com Brougère (2010) a respeito da necessidade de romper com o mito de que a criança simplesmente nasce já sabendo brincar. Os conteúdos frequentemente mobilizados durante as brincadeiras, nos jogos de faz de conta, bem como os diferentes sentidos que ela atribui ao brinquedo estão totalmente impregnados e arrolados à cultura na qual a criança encontra-se inserida. Há que se considerar também que esses sentidos poderão

Duarte (2015), Oliveira e Barros (2009), Barbosa (2015), Cechone (2016), Gebien (2011), Amaral (2008), Liberali (2011), Zambelli (2014), Motta (2010), Ferrão (2016), Castro (2015), Casagrande (2015), Matsuzaki (2009), Marega (2010), Nunes (2011), Chaves (2012), Orlandi e Lima (2015), Lummertz (2013), Chulek (2012), Oliveira (2011) e Oliveira (2015).

sofrer modificações, uma vez que são reelaborados de acordo com contexto social em que cada criança encontra-se inserida, mesmo que momentaneamente.

Sobre essa capacidade da criança de se adaptar às diversidades de situações, citamos Santin (1997), quando registra um fato interessante e muito ilustrativo sobre a criatividade/necessidade do universo infantil em elaborar sua própria realidade durante a atividade da brincadeira do faz de conta. O autor relata que em um levantamento feito em acampamentos de trabalhadores sem terra foi constatado que as crianças brincavam de fazer assembleias, de invadir propriedade ou de se esconder da repressão policial sofrida por sua família durante as tentativas de ocupação.

Por sua vez, Kishimoto (1993) ressalta que as análises em torno da criança, sob o ponto de vista histórico, são realizadas a partir de um lugar ocupado pela mesma num contexto social específico, sendo que nesse cotidiano delimitado forma-se a imagem da criança e do seu brincar. Segundo a autora, cada indivíduo participa de forma única na sociedade e, de acordo com sua personalidade, coloca em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideias.

Essa heterogeneidade presente nas relações impõe à vida cotidiana uma lógica predeterminada, ou um planejamento racional, resultando nas mais variadas construções de imagens, mantidas ou modificadas pelas crianças de acordo com cada contexto social no qual se encontram inseridas.

Ainda hoje não é raro ouvirmos que o brincar é algo inato ou natural do universo infantil, o que pode ser plausível, em nosso entender, somente quando se refere à necessidade de esta atividade surgir no ser humano numa determinada fase de sua vida: na infância, exigindo a compreensão de que existe um período em nossa vida em que estamos propensos ou, acentuadamente, mais sensíveis à brincadeira, a qual, inclusive, torna-se a principal atividade nesse momento de vida para a criança – conforme exposto no item anterior.

Vygotsky (1988) alerta que definir o brincar somente como uma atividade que dá prazer à criança é um grande engano. Ele exemplifica que o ato de chupar chupeta pode causar nela um prazer muito mais intenso. Teorias devem ser repensadas quando ignoram que o brincar preenche na criança inúmeras necessidades, e que as mesmas servem de “válvulas” motivadoras de ações, bem como estímulos que incluem tudo aquilo que torna motivador para as suas ações.

Do mesmo modo, deve-se redobrar a atenção para abordagens que associam frequentemente o desenvolvimento infantil à ampliação de capacidades, voltando-se apenas

para o intelecto (superior ou inferior), entendendo o deslocamento de um estágio para outro de forma automática. O autor aponta que, uma vez ignoradas as necessidades e motivos que colocam a criança em ação, nunca iremos compreender a complexidade do avanço desses estágios de desenvolvimento, porque todo esse processo evolutivo está intrinsicamente interligado com as mudanças assentadas, fundamentalmente, nas motivações, tendências e incentivos.

Outro grande equívoco é achar que a criança busca somente objetivos quando brinca, ou resultados no ato de brincar, ou, ainda, que ela procura apenas despendar sua grande carga de energia, outra característica marcante desse período de vida. É importante elucidar que para uma criança o que mais interessa quando está brincando é o processo pelo qual ela experencia determinado papel social, protagonizando-o e tornando possível vivê-lo mesmo de forma fantasiosa, o que na sua condição de criança não é permitido ou possível de experimentar. Isso explica também por que é atribuído valor imensurável a essa atividade.

Vale ressaltar que o jogo e a brincadeira já foram considerados atividades fúteis, tendo como única utilidade a distração. Esse pensamento estava relacionado a um conceito predominante no século XIX que não atribuía valor a um comportamento que encontrava origem na criança. Somente o rompimento com o romantismo mudou a imagem da criança e sua natureza, fazendo surgir a partir daí uma visão positiva de suas atividades espontâneas. Sobre essa questão, Volpato (2017, p. 22) ressalta:

As primeiras representações apontavam o jogo como algo que se contrapunha ao trabalho e às atividades sérias, por isto era visto como recreação, descanso do espírito para o duro trabalho físico ou intelectual, ou ainda como dispêndio de energia física, como algo não sério. Também foi compreendido como atividade natural de satisfação de instintos infantis, ou como preparação para a vida séria, ou ainda como catarse para purgar o indivíduo de tendências antissociais.

Ainda de acordo com Volpato (2017), é preciso reconhecer a brincadeira como um conjunto de ações que procuram atender desejos, preencher pulsões, necessidades subjetivas e fundamentais da criança, as quais não se relacionam com um resultado objetivo ou imediato, mas é estruturada pela própria criança de forma que o motivo da ação encontra-se diluído em seu próprio processo.

Percebemos então que, assim como a brincadeira, a principal característica do jogo assenta-se no aspecto da não obrigatoriedade da ação, pela qual a exploração de seu conteúdo é voluntariamente consentida pelos seus participantes e realizada de acordo com as condições reais dadas naquele momento. Entretanto, o caráter não obrigatório não deve significar, de

modo algum, a inexistência de regras que direcionem e organizem tais ações, as quais, por esse motivo, jamais serão enquadradas arbitrariamente.

No que se refere ao fator fantasia, recorrente nas brincadeiras de faz de conta, os estudos de Vygotsky (1988) demonstraram que as ações lúdicas ou imagéticas, como todas as funções da consciência, surgem originalmente na ação durante a atividade de brincar – o brincar em ação – e não ao contrário, como muitas vezes é pensado.

Já o prazer derivado do brincar na idade pré-escolar é controlado por motivações diferentes daquelas do simples chupar chupeta. O que não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos deem origem a brinquedos, assim como a presença de diferentes emoções, sentimentos generalizados no brincar, não deve significar que a criança compreende os motivos pelos quais o jogo se originou. É nesse caráter imaginário criado pela criança que se estabelecem critérios que diferenciam o seu brincar de outras inúmeras formas de atividade humana, incluindo o trabalho.

No entanto, Vygotsky (1988) enfatiza que tal caracterização do brincar só é válida se, e somente se, subordinar sua existência a existência de regras, as quais não são preestabelecidas, mas organizam, sequenciam e determinam o comportamento da criança na (durante) a situação imagética proposta. Ele enfatiza que o inverso também é importante: o brincar inexistente sem a imaginação, pois, restando somente regras, a ação não teria sentido algum; assim como os jogos com regras explícitas, como o xadrez, por exemplo, também sempre será permeado pela imaginação. Vygotsky (1988, p. 107) conclui que “sempre que há uma situação imagética no brincar, existirão regras. (...). Se ela representa o papel de mãe, ela obedece a regras do comportamento maternal”.

Ainda no que se refere à situação imagética, o autor assinala que uma criança muito pequena não consegue envolver-se nessa situação. Isso se dá pelo fato de que até os três anos de idade suas ações encontram-se muito limitadas pela “restrição situacional”. A imaginação seria uma nova forma de comportamento, que ainda não domina. Conforme seus escritos,

A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto. Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. (VYGOTSKY, 1988, p. 106)

O autor afirma que é pelo brincar que essa criança aprenderá a agir numa esfera cognitiva e não apenas na esfera visual externa. Essa passagem de esferas visuais depende das motivações, que dizem respeito às suas tendências internas subjetivas, e não aos incentivos viabilizados pelos objetos externos.

A forma como a consciência da criança é estruturada na primeira infância faz acontecer essas restrições situacionais. Isso se deve à dependência estabelecida entre a percepção da criança em relação a sua própria consciência, e esta última, estando estreitamente integrada a sua reação motora, faz com que ela enxergue os objetos de modo absolutamente real.

No brinquedo a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VYGOTSKY, 1988, p. 112)

Nesta fase os objetos possuem uma força determinante, levando a criança a agir de forma dependente em relação ao formato do objeto ou situação contemplada. Há uma restrição da sua percepção, tal qual acontece em pacientes com lesão cerebral, cuja capacidade e liberdade de ação frente a um objeto é muito limitada; esta será superada pela criança somente em idade pré-escolar.

Os estudos de Lewin (s.d apud VYGOTSKY, 1988, p. 110) concluem o seguinte:

Seus estudos sobre a natureza motivadora dos objetos para uma criança muito pequena concluem que os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem. Resumindo, os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena, e determinam extensivamente o comportamento da criança.

Quando acontece a liberdade de ação em relação ao objeto, é porque já se tornou possível a divergência entre os campos de significado e visão, bem como ocorreu uma fundamental mudança de estrutura em sua percepção. A partir desta mudança perceptiva, a criança consegue superar o pensamento regido pelo próprio objeto, fazendo surgir novas ideias originadas na sua autonomia de pensamento, não aprisionando seu pensamento em coisas ou somente nos objetos reais.

Somente através da brincadeira é possível à criança realizar um estágio de transição que, separando o pensamento da sua realidade, permite a um pote de areia transformar-se em bolo, uma graveto em avião, um pedaço de madeira em moto, fazendo a ação ser regida por regras determinadas pelas ideias abstraídas de forma relacional e imagética e não mais unicamente pela objetividade emanadas por esses elementos concretos postos em ação.

O autor pondera que na idade pré-escolar desejos não imediatamente satisfeitos ou esquecidos provocam mudança no comportamento infantil: “Se as necessidades não

realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles são inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis” (VYGOTSKY, 1988, p. 106). Ainda no que se refere à idade pré-escolar, os estudos de Leontiev (2010, p. 125) revelaram que

O brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar, surge a partir da necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo; isto está além da sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertence ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras.

Dessa forma, a tensão existente entre o desejo de realizar uma ação e a sua concreta impossibilidade faz com que a criança em idade pré-escolar resolva esse conflito criando um mundo ilusório e imaginário chamado brinquedo. Nesse estágio, o fator imaginação é algo novo na e para ela e “representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não estando presente nas crianças muito pequenas e totalmente ausente nos animais” (VYGOTSKY, 1988, p. 106).

É preciso esclarecer que o jogo e a brincadeira, por serem atividades importantes para a criança, não têm relação direta com a quantidade de tempo destinados a esses processos, assim como não deve ser reduzida a expressão frequentemente relacionada a um dado nível do desenvolvimento de uma criança. Nos termos de Leontiev (2010, p. 123):

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Por isso, em relação ao brinquedo, assim como em relação a qualquer atividade principal, nossa tarefa não consiste apenas em explicar essa atividade, a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo. Além disso, precisa ser entendida, como deve ser qualquer atividade principal, a partir não somente de atividades já formadas na criança, mas, fundamentalmente, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal.

O mundo objetivo sobre o qual a criança tem consciência expande-se a cada dia. Esse mundo inclui não só os objetos presentes em seu contexto com e com os quais ela consegue operar, mas outros que, manipulados pelos adultos, e por estarem além de suas capacidades físicas, ainda não dominam. Ao observar essa expansão de objetos a sua volta, a criança vai tomando consciência dessa falta de comando, gerando nela sentimentos como insatisfação,

vontades e desejos, sentindo-se desafiada frente a novas situações-problemas que, guardadas suas limitações, procurarão a seu modo resolvê-las.

Para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas emerge nela, primeiramente, sob a forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo. [...] Como se resolve esta contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, por outro? Pode esta contradição ser resolvida? [...] para a criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo. Isso se deve ao fato de que um jogo não é uma atividade produtiva, seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma. (VYGOTSKY; LÚRIA; LEONTIEV, 2010, p. 120-121)

Para Vygotsky (1994), a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança: é por meio dessa atividade que a criança aprende a operar de forma prática e consistente com o significado das coisas, sendo este um passo fundamental que torna possível abstrair a complexidade das situações, fazendo-a alcançar o pensamento conceitual, o qual que se fundamenta nos significados das coisas, não diretamente nos objetos.

Outra questão importante emerge desta primeira, nos escritos de Volpato (2017), que se refere à diferença entre as palavras sentido e significado. A primeira está associada aos sentimentos que, assentados na dimensão subjetiva humana, proporcionam diferentes leituras atribuídas à mesma palavra de um texto, ou ainda, os mais variados motivos ou objetivos pessoais pelos quais somos mobilizados a participar de um jogo ou brincadeira. Já a palavra significado está situada na esfera objetiva da vida humana, é algo historicamente construído pela humanidade e, por assim dizer, encontra-se pronta e acabada, necessitando apenas ser internalizada, sem grande modificação. As regras de um jogo, por exemplo, são as mesmas para todos e espera-se que sejam coletivamente apropriadas e igualmente respeitadas por seus jogadores.

As pesquisas de Leontiev (2010) merecem destaque também quando procuram elucidar que a brincadeira não aparece na criança de forma instintiva, mas objetiva e precisamente humana e, por constituir a base da percepção que ela possui do mundo dos objetos humanos, a leitura de mundo realizada pela criança determina o conteúdo da própria brincadeira: “É a existência deste conteúdo, tipicamente humano que distingue, em primeiro lugar, a atividade lúdica da criança da dos animais” (LEONTIEV, 2010, p. 120).

Durante o jogo, a criança mobiliza o tempo todo situações de vida reais, retiradas dos próprios contextos sociais, históricos e culturais em que está inserida. Por isso, há um predomínio de regras e acordos socialmente reconhecidos e legitimados, dos quais, assim como os adultos, as crianças também fazem uso, durante a brincadeira.

Por esse motivo, e de acordo com Elkonin (1998), as teorias biológicas do jogo não podem dar conta de explicar os meios pelos quais a criança experimenta os mais variados papéis existentes nas sociedades, pois seria arbitrário retirar tais experiências direta e unicamente das vidas de cada uma, sem estabelecer uma relação dialética com as condições sociais, econômicas e principalmente culturais nas quais está inserida.

Continuamente a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo (como, por exemplo, uma bala que, pelas regras é proibido comer, uma vez que se trata de algo não comestível). Comumente uma criança experencia subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo. (VYGOTSKY, 1988, p. 113)

Vygotsky (1988) conclui seus apontamentos enfatizando em primeiro lugar que o brinquedo, embora não seja aspecto predominante da infância, é fator muito importante do seu desenvolvimento; em segundo, o significado da mudança que ocorre durante a própria atividade quanto à predominância de situações imaginárias para a predominância de regras; e, em terceiro lugar, ressalta as inúmeras transformações internas ocorridas na criança em consequência do brinquedo.

5.5 Considerações sobre tempo e espaço na escola de Ensino Fundamental

Desde o final do século XIX, a escola tem sido chamada a responder às múltiplas apostas da modernidade, passando a “compor projetos republicanos e a integrar iniciativas liberais. Foi na perspectiva de atender aos novos princípios da modernidade que os sistemas de ensino, ao longo dos últimos anos, vêm sendo objetivados” (VALLE, 2014, p. 17), sob uma nova lógica capitalista da globalização. A globalização é compreendida por Bauman (2001)⁶⁴ como resultado de um processo acelerado de mudança estrutural das sociedades, a qual neutraliza a esfera afetiva humana, estabelecendo uma nova configuração social essencialmente fundamentada na ordem econômica.

De acordo com Durkheim (1858-1917), em *A Teoria da Socialização* (apud VALLE; RUSCHEL, 2009), a escola republicana vincula ensino democrático e seleção meritocrática e institui dispositivos reguladores, reconhecidos e legitimados (porque naturalizados) de diferenciação social – para uns, prolongamentos escolares e carreiras de maior prestígio, para

⁶⁴ BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2009.

outros, formações profissionalizantes e carreiras subalternas. Ao longo dos anos, as culturas iluministas e de mercado características do pensamento moderno instauraram uma outra cultura: a escolar. Com uma lógica coercitiva e centralizadora que, ao mesmo tempo, homogeneiza e diferencia, faz adoção de mecanismos como seleção, classificação, eliminação, dom, vocação, tornando o processo educativo penoso, subjetivo, hierarquizado e facilitador de privilegiar uns em detrimento de outros.

Thiesen (2011) traz essa questão para o centro do debate, ressaltando a disseminação da literatura, principalmente a partir das teorias críticas e pós-críticas, por pesquisadores que revelam, em caráter de denúncia, o fato de a escola estar voltada para interesses e privilégios classistas. O que, em nome do controle e manutenção de uma suposta ordem social, causa sérias distorções da função e do conhecimento escolar:

Fruto de uma construção histórica e social, a escola moderna foi pensada para atender a formação do homem-cidadão, do homem técnico, do intelectual e não mais a formação do bom cristão, como acontecia na Idade Média. (CAMBI, 1999 apud THIESEN, 2011, p. 247)

Do mesmo modo, os estudos de Ariès (1981) mostram que na Idade Média existiu uma escola única, frequentada por pequeno-burgueses, artesãos e camponeses. No entanto, a partir do século XVIII ela foi substituída por um sistema de ensino duplo que não diferenciava mais por idade ou sexo, mas era destinado a indivíduos pertencentes a determinada condição social: os liceus ou o colégio, para os burgueses (o secundário – longo), e a escola para o povo (o primário – curto) consolidando, desde aquela ocasião, uma duplicidade de papéis via educação. Essa intenção foi instituída mais tarde no Brasil pela escola republicana, principalmente a partir da década de 1930, em nome de um projeto desenvolvimentista de nação. Assim, nosso sistema de ensino desde a sua implantação fundamentou-se em projetos cujos objetivos estavam voltados a atender aos princípios modernos, operando, ao mesmo tempo, um modelo dualista de educação que prevalece até os dias atuais.

Nesta perspectiva, as orientações dos documentos da área têm preparado um espaço escolar ainda mais articulador e propício para operar a meritocracia escolar, com resultados escolares respaldados em condições que dizem respeito à classe social, cultural e econômica, impedindo a avaliação pelo empenho e esforço de cada criança ou jovem que os frequentam. Ainda nas palavras de Valle (2010, p. 34), “os documentos orientadores, as propostas e projetos educacionais, mesmo estando respaldados por lei, em sua maioria não conseguem colocar em prática os princípios preconizados pelos próprios documentos”, provocando um grave impasse entre o que se objetiva teoricamente e o que realmente se incorpora na prática.

De acordo com Veiga-Neto (2000, p. 139), “o grande objetivo é transformar o Estado numa grande empresa, muito mais eficiente, produtiva e lucrativa”. É neste contexto político, econômico e social que o professor e a escola pública se reproduzem, em meio aos discursos que os subjetivam, conduzindo seus modos de ser, pensar e agir nas sociedades capitalistas do século XXI.

Ao se discutir a herança histórica educacional em países de colonização luso-espanhola, como é o caso do Brasil, Thiesen (2011, p. 245) afirma que muitos aspectos remanescentes da construção jesuítica, “pensados sob a influência das escolas medievais e derivados das concepções agostiniana e tomista, ainda balizam a organização curricular das escolas hoje, e servem de orientação para o estabelecimento de suas rotinas”.

A partir do século XIX, o contexto escolar brasileiro passou a ser pensado a partir dos princípios positivistas, ocorrendo algumas reformulações curriculares e adoção de disciplinas científicas em lugar das literárias. O viés eurocêntrico fez seguir padrões de rotina estanque fundamentada pela compartimentalização do conhecimento. Sobre nossa herança histórica, Thiesen (2011, p. 246) destaca o seguinte:

Assim, hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intraescolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar, são construções sociais engendradas desde a Idade Média e reconceitualizadas pela modernidade.

Com a modernidade, tendo como dois pilares basilares a crença na razão e no progresso, o homem, visando garantir um futuro melhor para si e a sociedade, fez com que o futuro passasse a ser passível de controle. Na ciência é depositada toda a ideia de progresso, suficiente para “levar a humanidade à passagem de um estágio menos para um mais desenvolvido, caracterizando assim o metarrelato ou a metanarrativa” (OLIVEIRA; TOLEDO et al., 2007, p. 3), pensadas e construídas desde a primeira fase da modernidade, e postas em ação pela dinâmica curricular da escola contemporânea.

Contribuindo com essas reflexões, Thiesen (2011) enfatiza a influência sofrida por nossos sistemas de ensino pela racionalidade científica e técnica, ambas incentivadas pelo ideário liberal do modelo capitalista. Isso fez materializar no currículo uma “organização escolar arquitetada à luz da objetividade e da funcionalidade do conhecimento científico,

fortemente marcada pela fragmentação do saber” (THIESEN 2011, p. 245), determinando nossa dinâmica escolar até os dias de hoje.

Além disso, os momentos de transição fazem coexistir o velho e o novo conceito, os quais, não encontrando sustentação suficiente para uma transformação mais efetiva da realidade, têm em princípio o papel importante de desafiar, embora lentamente, a resignificação do que está posto e fortemente arraigado também nas duas dimensões, tempo e espaço, erroneamente inscritas na urgência e na imediatez dos objetivos contemporâneos.

Ainda que tais aspectos organizacionais dos processos escolares persistam ao longo dos anos, torna-se possível inferir que não ocorreram grandes mudanças, mas transformações ou resignificações dos pilares educativos, e estas, por vezes, positivas ou negativas, deram-se durante o advento da modernidade e, principalmente, em detrimento dela. Tais aspectos, estendendo-se na contemporaneidade, são formados por elementos constituintes e balizadores dos currículos e da rotina escolar, entre os quais estão o tempo e o espaço.

Essas duas dimensões são estruturantes da cultura escolar, ou seja, todas as ações no interior da escola ocorrem num espaço – sala de aula, refeitório, quadra, sala de vídeo, laboratório, brinquedoteca, biblioteca, entre outros – e num tempo – calendário escolar, ano e dias letivos (feriados, dias úteis e fins de semana), período de férias ou recessos, semestre, bimestre, uma aula de 50 minutos, tempo de duração da atividade dirigida e avaliações, tempo do recreio, divisão de tempo por turnos, horário de início e término das aulas, etc.

Os apontamentos de Gallego e Silva (s.d) mostram que, até meados do século XIX, nosso sistema, estimulado pelos princípios do capitalismo neoliberal, com suas intrínsecas posições de competitividade, forjou uma ideia da sociedade pautada pelo bem estar social, constituindo-se de elementos organizacionais que passaram a integrar pouco a pouco uma “temporalidade identitária da escola”. A relação do tempo com o conhecimento, instaurada pela escola de massas ao longo deste século, marcou de tal maneira as pessoas que é usual ser atribuída à escola a função de garantir um certo número de saberes num determinado tempo. Assim,

o modelo organizativo da escola, de repartição e de distribuição dos tempos e dos espaços, converteu-se na representação imperante dos modos de estruturação das aprendizagens e das aquisições dos saberes [...] Até o fim dos anos 1800, vários elementos inexistiam ou estavam em processo de construção nas representações e práticas sociais. As categorias do tempo escolar, como a idade escolar, os anos de escolaridade, a frequência, a matrícula, o tempo didático e a utilização do tempo de aula, nem sempre existiram. (GALLEGO; SILVA, s/d, p. 8)

Nesta perspectiva, não se pode negar que as transformações preconizadas nos documentos legais e nas produções teóricas educacionais, embora a passos lentos, implicam

um repensar dos componentes da cultura escolar que, de acordo com Gallego e Silva (s/d, p. 8), alterou os

modos de organizar o tempo de ensinar e aprender, na forma de gestão, do tempo dos dias letivos, das aulas, das avaliações e até a necessidade de aumentar a quantidade de dias letivos [...]. Foram criados também dispositivos, como livros de matrícula, de frequência, atas de exames e os relatórios.

Sobre essa questão, as autoras fazem grandes contribuições:

o tempo escolar pode ser entendido como um sistema de referências que organiza as práticas de professores e alunos. O tempo estrutura a vida social, as instituições e a identidade dos indivíduos e também pode ser tomado como uma categoria social de pensamento. O tempo consiste, dessa maneira, num produto de cada sociedade. O tempo escolar, mais especificamente, designa aqui o conjunto de medidas e discussões administrativo-organizacionais referentes ao calendário (dias letivos ou não, interrupções das aulas, feriados, férias, matrícula, exames), à duração do que se considerava ensino primário, à idade, aos horários e duração das aulas. O tempo escolar designa ainda aquelas medidas pedagógicas voltadas à definição e ordenação dos conteúdos a serem desenvolvidos junto às crianças e os modos de fazê-lo. [...] Diante das considerações apresentadas, podemos notar a complexidade do tempo escolar que, em suas várias temporalidades, é plural e articula-se entre as diferentes escalas institucionais, pessoais, sociais, tendo ao mesmo tempo um caráter quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque todos cumprem o mesmo número de horas, assistem a mesma aula de 50 minutos, porém, vivem e sentem o tempo de modo distinto, por isso também é qualitativo. (GALLEGO; SILVA, s/d, p. 6-7)

No que se refere a impactantes mudanças em nível nacional, podemos destacar a extensão do EF de oito para nove anos de duração, a alteração do atendimento em regime de “tempo integral” em algumas instituições do país, a obrigatoriedade de matrícula da criança aos quatro anos na etapa da EI, e a instituição da progressão continuada em alguns estados brasileiros. Sobre o ciclo de alfabetização, houve, a nosso ver, um grande retrocesso, ao considerarmos que após 14 anos a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento com força de lei, diminuiu de três para dois anos o tempo que a criança tinha para efetivar o processo de alfabetização.

De acordo com o mencionado acima, muitas mudanças nem sempre são sinônimos de melhorias ou avanços para a educação. Isso talvez explique a comum sensação de termos, mesmo sob a influência de novas teorias e inúmeras reformas educacionais, a prevalência de um sentimento de que as coisas não mudaram em nossos sistemas de ensino e, parafraseando Nóvoa (1995), mesmo com os discursos que pregam a reformulação da pedagogia, a força da tradição escolar é inegável.

De certo, temos os discursos governamentais alcançando todos os setores sociais. Entre eles, a educação escolar que, entre idas e vindas, gira sempre em torno da esperança depositada na instituição escola. Frequentemente ressalta-se a preparação dos estudantes para

a competição global e sua respectiva inserção no mundo do trabalho, fazendo recair sobre a escola a responsabilidade de capacitá-los tecnicamente para tal. Assim, consciente ou inconscientemente, o professor e a escola, com o intento de desenvolver competências humanas para o século XXI, subtraiu do processo o caráter eminentemente formativo, responsável por um indivíduo reflexivo, crítico, politizado, capaz não apenas de cumprir demandas, mas de criá-las e transformá-las também.

Esses discursos estiveram muito presentes na década de 1990 e no início dos anos 2000, quando se acentuaram as demandas por transformações expressivas da cultura e da função da escola. O retorno desse panorama pode ser facilmente notado pelas novas e inúmeras (contra)reformas⁶⁵ que nosso país vem enfrentando. Esse processo generalizado de transformações pelo qual a humanidade vem passando também pode ser compreendido pela utilização da reconceitualização espacial, “implicando repensar a fluidez histórica que concebe o presente não como um ‘período’, mas como um processo de transformação do passado no futuro (e vice-versa)” (NÓVOA, 2001, p. 135).

Assim, entre avanços e retrocessos da área se sobressaem as evidências de que a educação escolar há tempos vem atravessando uma grave crise, amplamente consolidada, dentre outros fatores, pelos sérios índices⁶⁶ de reprovação, baixos rendimentos escolares, evasão, distorção série-idade, desigualdades e exclusões nos interiores dos próprios sistemas de ensino, caracterizando os fracassos escolares, o insucesso e o esgotamento generalizado de nossos sistemas de ensino. Esses resultados negativos e indesejáveis de aprendizagem, fundamentados pelos princípios da modernidade, colocam em xeque a forma como o sistema educacional de nosso país vem sendo gestado, organizado e praticado.

Historicamente, os usos do tempo e espaço de ensinar não são imutáveis, mas matematicamente calculados, tornando-se instrumentos racionalizáveis, controlados, fixados, compartimentalizados e hierarquizados, responsáveis por alimentar uma cultura escolar fundamentada por uma pretensa ordem e idealizada disciplina, o que faz sua dinâmica não ser

⁶⁵Atualmente, no contexto político brasileiro, várias propostas vislumbram mudanças por intermédio de reformas e contrarreformas, como, por exemplo, a recente aprovação em forma de resolução de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instrumento regulador da Educação Básica; a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/55, cujo texto preconiza a redução dos investimentos públicos nas áreas da saúde, educação e assistência social por 20 anos; anúncio da Medida Provisória número 746, a recentemente sancionada Lei nº 13.451, que reforma a estrutura e a organização do Ensino Médio no país; e, ainda, as reformas trabalhistas e da previdência. Um dos efeitos comuns de tais dispositivos é a negação ao diálogo e o desmanche de importantes direitos há anos conquistados pela população, além de visar ao congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc.

⁶⁶Sobre as pesquisas que medem nossos índices educacionais, Nóvoa faz um importante alerta: “Resta-nos, ainda, uma outra solução: mudar a perspectiva... e pousar o olhar, não nos números do atraso, mas nas fôrmas e nas fôrmas da medida, isto é, na concepção dos instrumentos estatísticos e na sua interpretação com base numa determinada ideologia do modelo escolar” (HACKING, 1995 apud NÓVOA, 2001, p. 134).

natural. Uma ilimitada confiança na razão e dominação dos princípios naturais realizados pelos cristãos desde a Idade Média fez com que o relógio fosse usado para controle dos espaços escolares e estes, por sua vez, associados ao tempo e espaço fabril, vincularam a educação escolar ao preparo e à qualificação para o trabalho. Sua utilização é determinada pela organização do currículo. Por isso, pensar nessas duas dimensões faz pensar nas possibilidades de formas de organização e operacionalização curricular.

Há muitos estudos mostrando tempo e espaço tratados por professores e gestores de forma indissociável, compreendendo-os como parte de um mesmo processo que, dialeticamente, se dilui nas diferentes realidades dos contextos escolares, o que nos permite identificar concepções, valores, prioridades, rigidez ou flexibilidade, entre outros. Ou seja, dessas duas categorias emana, de forma complementar, uma força educadora tanto de enquadramento, ordem e obediência ortodoxa, quanto de liberdade de criação ou como possibilidade de dinâmica flexível, pela qual as relações de construção de saberes poderiam ser mais solidárias, coletivas e cambiantes. Desse modo, “as estruturas mentais de crianças, adolescentes e jovens são conformadas por um espaço que socializa e educa, assim como situa e ordena com uma dada finalidade, modificando de alguma forma todos que ali se encontram” (GALLEGO; SILVA, s/d, p. 9).

Notadamente, tempo e espaço são utilizados como instrumentos de controle pela instituição escolar, sendo que a sua ambivalência repousa na força condicionadora da dinâmica social, cultural política e econômica, ao mesmo tempo em que ela mesma sofre uma objetivação exercida por esses sistemas, e esses, por sua vez, da estrutura social da qual fazem parte. Tornou-se comum os usos dos tempos e dos espaços de aprendizagem divididos por área de saber, implicando um cotidiano estático, enrijecido e fundamentado em uma cultura escolar adultocêntrica enquadrada numa dinâmica social impositiva. Ou seja, as escolas continuam tratando tempo e espaço pedagógico como características não naturais dos indivíduos, mas como instrumentos racionalizáveis que podem e “devem” ser controlados, recortados, matematizados, visando a uma ordem a ser aprendida e internalizada, em detrimento da disciplina e da cultura escolar idealizada.

Nesta direção, em hipótese alguma o funcionamento e o tratamento dado aos usos dos tempos e dos espaços escolares são possibilitadores de neutralidade. Pelo contrário, imprimem marcas temporais e espaciais, surtindo fortes efeitos em todos aqueles que fazem parte do processo de construção de saberes. De modo que alunos, professores, gestores, funcionários e famílias serão tocados de alguma maneira por essas dimensões. Devido a isso, concordamos com Cunha (2008) quanto à transformação dos espaços em lugares que, transcendendo às

objetividades das relações, expressam por si só ideias e ideais, valores, princípios, prioridades, signos, símbolos e, por isso, falam-nos, comunicam-nos ou fazem aflorar algum tipo de sentimento. Sobre essas questões, a autora aponta:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço; porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar. Expressões como estas evidenciam uma dimensão política e cultural dos lugares, pois eles extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos. (CUNHA, 2008, p. 184)

Ainda de acordo com Cunha (2008), para se tornar lugar, os espaços devem extrapolar uma base física e espacial e assumir uma condição cultural, humana e subjetiva, guardando uma especificidade intrinsecamente dependente das representações que os sujeitos fazem dos lugares e do sentido que atribuem aos mesmos. De acordo com a autora, trata-se de pensar sobre os usos dos tempos e dos espaços de que cada instituição dispõe para além de uma simples organização do trabalho educativo, mas entender que tais categorias são incorporadas como parte e produto da própria sociedade, alinhando e conformando como tal.

Nesta perspectiva, a materialização e racionalização da escala temporal e espacial vão sendo definidas pelas referências sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, que conferem sentido e deixam suas marcas identitárias impressas nesses espaços. Pensar sobre essas dimensões é fundamental para compreender as possíveis concepções e os diferentes sentidos atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem dos contextos escolares.

Por outro lado, a literatura da área vem mostrando que, se quisermos – ou sonhamos com – uma escola a serviço das aprendizagens, de avanços e do bem comum, tempos e espaços devem ser repensados com grande urgência. Thiesen (2011) enfatiza a existência de muitos estudos convergirem quanto às condições de mudanças estarem relativamente abertas, principalmente quanto à autonomia conquistada pelos sistemas de ensino e que, incorporadas no cotidiano de professores e estudantes, provocam grandes transformações na cultura escolar. Entretanto, isso requer que identifiquemos os entraves que impedem as mudanças estruturais.

De acordo com Thiesen (2011, p. 254), a contemporaneidade tem nos interpelado a fazer “uma releitura do conceito de escola como fábrica da modernidade. Essa busca de superação paradigmática se dá por matrizes que rompem com a epistemologia do pensamento ocidental eurocêntrico”. Para ele, o modo como a escola foi projetada, em conformidade com

uma sociedade industrializada, fez, mecanicamente, a fixidez fabril ser transposta para o tempo e espaço da escola, colocando esta educação a serviço da formação para o mercado de trabalho.

Frente a isso, tem-se produzido uma expressiva literatura crítica ao modo como a escola é estruturada, ganhando destaque o movimento realizado pela Sociologia da Infância, contribuindo com importantes trabalhos, os quais provocam mudanças paradigmáticas também no EF. Ainda segundo o autor,

Cabe destacar que parte das contribuições dos autores que discutem a infância e aprendizagem tem sido incorporada nos debates sobre educação para todo o ensino fundamental. As teses de que a escola deve respeitar os tempos da criança, valorizar a ludicidade e o jogo nas atividades de aprendizagem, perceber o movimento e a corporeidade como manifestação significativas no processo de ensino e considerar as experiências do mundo nos espaços vivido, refletido e concebido pela criança são alguns postulados assumidos pela educação infantil e que aos poucos são introduzidos nas demais etapas da educação básica. Sustentadas por concepções que defendem uma espécie de epistemologia da prática, surgem algumas alternativas de reorganização do currículo escolar na tentativa de ressignificar as dinâmicas no cotidiano. Ainda que essas iniciativas sejam isoladas e, em alguns casos, tenham certo interesse político, são experiências que desafiam os modelos tradicionais, e por isso, contribuem significativamente para o debate no nível mais amplo. (THIESEN 2011, p. 255)

Os estudos de Ferrão (2016) fazem apontamentos importantes a respeito dessa dimensão, ressaltando que de forma alguma deve se negar a lógica universal do tempo, assim como a sua evidência de imposição quanto à convivência e à necessidade de organização social. Mas o autor explica que é preciso alterar a forma de gestar o tempo de ensinar e aprender, vinculando-a, fundamentalmente, ao respeito do tempo subjetivo das crianças e não dos adultos e dos sistemas, ampliando o conceito de tempo e abrindo espaço para a emergência do que tem se denominado temporalidade.

Já Nóvoa (2011) ressalta que, para surgirem novas possibilidades, deve-se pensar o modo como os espaços sociais são construídos, abrangendo uma concepção muito além de meros conceitos geográficos, mas amplificadora de discursos produtores de identidades, evocando valores e sentidos e, no caso brasileiro, misturando camadas, recortando e recontando histórias de outros países, como Portugal e Moçambique. Por esse motivo, é preciso reconhecer a educação como um fenômeno mundial que se dá em movimentos transnacionais. Ainda nas palavras do autor,

Por um lado, o modo como um conhecimento disponível no plano mundial foi transformado num “currículo nacional” que é, ele próprio, produto de uma tecnologia mundial de progresso e de modernização. Por outro lado, o modo como os processos de comunicação e de transação do saber pedagógico definem redes e influências que relocalizam nas comunidades nacionais ideias e conceitos que circulam no espaço internacional. (NÓVOA, 2011, p. 142)

Thiesen (2011, p. 251) destaca três aspectos que precisam ser superados atualmente para que o cenário educacional possa avançar nos modos de pensar, organizar e praticar o currículo nas escolas. O primeiro refere-se ao fato de a escola contemporânea ainda estar ancorada nos conceitos e práticas “mecanicistas e naturalistas de tempo e espaço produzidos na primeira fase da modernidade”; o segundo aspecto está associado à utilização, por parte dos docentes, de discursos relativamente novos, mas que não condizem com suas práticas, pois continuam se pautando numa “racionalidade técnica e instrumental, cristalizada nos últimos séculos pela sociedade ocidental”; o terceiro emerge dos dois primeiros aspectos, e diz respeito ao processo de mudança situar-se num plano ainda apenas conceitual, atrasando ou impedindo perspectivas de transformações e práticas inovadoras, ou quando acontecem, seus efeitos são rasos, superficiais e com pouca “ressonância nas ações escolares”.⁶⁷

Ainda sobre seus escritos, destacamos o seguinte:

Ao se tomar como pressuposto a tese de que a aprendizagem é um fenômeno ao mesmo tempo individual e social que se produz pelo compartilhamento e pelo diálogo entre sujeitos como processos de apropriação de significados, fica evidente que a efetividade da ação educativa está mais relacionada com condições subjetivas de interlocução que os sujeitos elaboram com outros sujeitos e com o mundo do que com construções de currículos lineares ou com formas engessadas de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem propostos objetivamente pelos atuais currículos escolares. (THIESEN, 2011, p. 252)

Assim, o que tem ganhado maior visibilidade em nossos sistemas educacionais são os seus princípios fundamentados e impostos por medidas republicanas com preceitos iluministas, as quais se efetuem por uma experiência de igualdade supervisionada e orquestrada por um suposto necessário ordenamento social. Em consonância a esses entraves, citamos Dubet (2008 apud VALLE 2014, p. 20), quando ressalta que,

O desafio que se coloca para pesquisadores, professores e administradores da educação é, hoje, a construção de uma escola mais justa, o que exige liberdade intelectual, criatividade e autonomia política para superar a nostalgia de uma escola republicana que muito prometeu e pouco realizou.

A forma como a educação em nosso país vem sendo balizada e praticada permeia também as reflexões realizadas por Bauman (2010). O autor enfatiza que o propósito da educação alicerçada por uma sociedade moderna, planejada e racionalizada visa ensinar a obedecer. Nela, a conduta a ser seguida é determinada pelo interesse público, e o instinto e a presteza servirão para a conformação, fazendo os indivíduos seguirem o comando definido

⁶⁷ THIESEN, 2011, loc. cit.

pelos superiores. Desse modo, o mais importante não é o conhecimento construído e transmitido aos educandos, mas a configuração de uma atmosfera de adestramento, rotina e total previsibilidade sob a qual esse processo se dá.

Para virar esse jogo de interesses, torna-se necessário, portanto, valorizar a riqueza de vivências das crianças, relacionando suas diversidades de práticas culturais e sociais, como o brincar, o criar, o saber, o imaginar e o inventar, de modo a atribuir visibilidade, reconhecimento e dinamicidade ao seu processo de desenvolvimento e transformação. O professor poderá criar condições de acolhimento a todas essas múltiplas dimensões constituintes das subjetividades infantis, garantindo-lhes o direito a uma aprendizagem crítica, reflexiva, interativa e de qualidade. Isso permitirá ainda a ele rever seus conceitos, tornando possível que a escola seja mencionada, parafraseando Cunha (2008), como lugar e hora certos para todas as crianças e jovens viverem encontros e diálogos, experiências ainda mais significativas. Isso certamente acompanhará a biografia de cada criança e possibilitará a elas lembranças intensas, únicas e prazerosas desse lugar. Para dialogar com esse princípio educativo, citamos Esteban (2006, p. 8):

A sala de aula me parece extremamente significativa para uma reflexão sobre as questões que orientam o debate aqui proposto, por ser um espaço que favorece o encontro com o outro. Na sala de aula há, necessariamente, diálogos entre os diferentes, com suas diferenças. Diálogos atravessados por consensos, confrontos, acordos, conflitos. Diálogos buscados; diálogos que não se deseja travar; diálogos que se prefere esquecer; diálogos que as palavras não podem mediar; diálogos interrompidos/constituídos por intensos ruídos, por longos silêncios, por breves olhares, por gestos contraditórios. Diálogos monológicos e ainda assim tecidos por muitos outros diálogos.

Notadamente, vivemos em tempos cada vez mais difíceis, com enfrentamento de grandes retrocessos, mas os mesmos não devem ser encarados como algo inexorável, fixo ou imutável. As proposições que visam superar desafios e dificuldades devem ser pensadas por um coletivo que combine a participação tanto docente quanto discente, buscando reconceitualizar princípios e práticas ultrapassadas em que professor e aluno são fixados em posições espacial e temporal. Há urgência de compreender tomadas de decisões não como dimensão simplista ou meramente técnica. Por fim, esses escritos sobre tempo e espaço não nascem apenas com o objetivo de explorar as múltiplas possibilidades teóricas sugeridas pelos termos, tornando-se importante alertar não só para o cuidado com a utilização de terminologias que podem incitar distintos sentidos e significados. No caso da dimensão espacial, é imprescindível pensá-lá para além da sua compreensão apenas como arquitetura escolar, mas, principalmente, procurar realizar um esforço maior de perceber como as suas

subjetividades podem e devem favorecer as aprendizagens e enriquecer as experiências educativas. Para os sistemas de ensino, permanece a necessidade de rever os modos como outros aspectos inerentes e entrelaçados aos processos educativos dos cotidianos escolares, inscritos na urgência e na imediatez, influenciam na concepção dessas duas dimensões.

5.6 Pensando as dimensões objetivas e subjetivas humanas no espaço social escolar a partir do *habitus* de Pierre Bourdieu

Muitos sociólogos ao longo de suas histórias esforçaram-se para trazer para o centro do debate a compreensão sobre a relação dialética entre as condições sociais (objetivas) de cada indivíduo e o processo de constituição da dimensão subjetiva do desenvolvimento humano. Neste contexto de lutas, merece destaque a obra de Pierre Bourdieu (1930-2002). Este autor mostrou-se muito crítico em seus escritos aos discursos que defendem um tratamento igualitário para aqueles que são diferentes, o que supõe possibilitar uma igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, independentemente da classe social, econômica, do gênero, raça ou etnia a que pertence.

No livro *Razões Práticas* (1996), Pierre Bourdieu, opondo-se às teses estruturalistas mais radicais, que reduzem os agentes ativos e atuantes a sujeitos passivos, mobiliza uma filosofia da ciência, também denominada de “relacional”. A obra procura dar ênfase às relações entre os indivíduos e coloca em prática o mundo social, as realidades substanciais dos mesmos e de seus grupos, visando conquistar, construir e validar as objetividades de suas relações por meio do trabalho científico.

Para tanto, o autor desenvolveu uma filosofia da ação⁶⁸ ou “disposicional”, por meio da qual identifica e atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e sua relação com as estruturas e situações em que atuam. Para esta proposição de pensamento, que atribui primazia às relações estabelecidas socialmente, é necessário entender a intercomunicação entre os conceitos por ele construídos de *habitus*, campo e capital, que permeiam muitas de suas obras:

Essa filosofia, condensada em pequeno número de conceitos fundamentais – *habitus*, campo e capital – e que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*), opõe-se radicalmente aos pressupostos antropológicos inscritos na

⁶⁸ Essa filosofia da ação se afirma, desde logo, por romper com algumas noções patenteadas que foram introduzidas no discurso acadêmico sem maiores cuidados (“sujeito”, “motivação”, “ator”, “papel”, etc.) e com uma série de oposições socialmente muito fortes, indivíduo/sociedade, individual/coletivo, consciente/inconsciente, interessado/desinteressado, objetivo/subjetivo, etc., que parecem constitutivas de qualquer espírito normalmente constituído (BOURDIEU, 1996, p. 10).

linguagem, na qual comumente se fiam os agentes sociais, particularmente os intelectuais, para dar conta da prática (especialmente quando, em nome de um racionalismo estreito, consideram irracional qualquer ação ou representação que não se engendra pelas razões explicitamente dadas de um indivíduo autônomo). (BOURDIEU, 1993, p. 10)

A teoria do *habitus* poderá ser concebida como um conjunto de esquemas individuais socialmente constituídos de disposições estruturadas de acordo com o meio social, conceituado por Bourdieu como campo ⁶⁹. Assim, *habitus* e campo expressam, fundamentalmente, uma relação de interdependência, sendo que, para Bourdieu (2003), a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Dessa maneira, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica.

Nesta perspectiva, *habitus* é compreendido como um conjunto de esquemas individuais socialmente constituído de disposições estruturadas de acordo com o meio social, conceituado por Bourdieu como campo ⁷⁰ e estruturantes (nas mentes). O conjunto é “adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (SETTON, 2002, p. 63). O arsenal conceitual deste eixo é constituído por uma rede de esquemas de percepção, apropriação e ação ao longo da vida do indivíduo, os quais ele experimenta e põe em prática, sem perder de vista os estímulos emanados das conjunturas que o campo exerce sob esse conjunto. Ou seja, as conjunturas espaciais tanto alargam esses esquemas subjetivos estruturados como também podem inibir um desenvolvimento mais pleno das individualidades humanas.

Nesta direção, Setton (2002) enfatiza que *habitus* é uma noção que auxilia a pensar as características e a constituição das identidades das sociedades contemporâneas, intermediando o diálogo e a reciprocidade entre o que é objetivo e o que é subjetivo nas individualidades e,

⁶⁹ Os termos campo e campo científico integram o arsenal conceitual de Pierre Bourdieu, formulados ao longo de sua obra. Segundo ele, os campos se apresentam como espaços estruturados (e hierarquizados) de posições e se constituem numa pequena parte do mundo social: O campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. Por funcionarem de maneira relativamente autônoma, eles produzem suas próprias leis e definem seus modos específicos de dominação. O campo é o lugar de lutas por posições e classificações, o que provoca tensão entre indivíduos e grupos. Essas lutas ocorrem tanto no plano institucional quanto no plano simbólico. O campo é o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Quanto mais autônomos são os campos, mais eles escapam às leis sociais externas. (BOURDIEU, 2004, apud, VALLE, 2014, p. 28)

por isso, a relevância de ser considerado como uma experiência biográfica e não como destino imutável ou inexorável da trajetória humana.

Do mesmo modo, para Wacquant (2006), Bourdieu formula o conceito de *habitus* e o apresenta como uma importante ferramenta interpretativa da realidade no contexto de uma Sociologia que, além de buscar dissolver e superar as fronteiras entre indivíduo e sociedade, estabelece um caráter eminentemente relacional e de interdependência mútua e recíproca entre esses dois paradigmas. Para esse autor, há uma forte interligação entre as condições objetivas caracterizadas pela posição do indivíduo na estrutura social e a origem do sistema específico de disposições e predisposições para a ação de cada um.

Portanto, é observado em ambos os autores que *habitus* é construído como uma importante categoria de análise sociológica pela qual Bourdieu intenta recuperar uma margem – embora estreita – de possibilidades subjetivas de escolhas que os indivíduos, a partir da posição ocupada por ele na estrutura social, fazem dentro de seus campos de atuação. Nessa perspectiva, *habitus* pode ser concebido como mais um eixo interpretativo que supera uma possível representação metafísica do tempo e da história como realidades estanques, encerradas nelas mesmas.

Essa categoria transcende a fronteira entre o objetivo e o subjetivo existente a partir das condicionantes sociais exteriores e das subjetividades dos agentes e, paradoxalmente, pode ser concebida como princípio mediador de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência, repousando neste suposto desajustamento, comumente contraditório, o seu caráter explícito e passível de inferências. Isso posto, realizar uma análise sociológica apreendendo a relação entre indivíduo e sociedade, mobilizando o conceito de *habitus*, “implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados” (SETTON, 2002, p. 63), podendo ser entendido também como uma subjetividade socializada. Nas palavras de Bourdieu (1996, p. 22):

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes.

As reflexões apresentadas por Setton (2002) afirmam que há, por parte de Bourdieu, a tentativa de mostrar a existência de fatores exteriores e anteriores às práticas dos indivíduos que, situados no campo de uma determinada sociedade, possibilitam a compreensão de como

as condições objetivas caracterizam a posição do indivíduo na estrutura social, podendo originar um sistema específico de disposições e predisposições na e para a ação.

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. (SETTON, 2002, p. 63)

Essa autora identificou, portanto, um esforço imensurável nas obras de Bourdieu que consiste em reformular e construir conceitos-chaves que permitem aos sociólogos uma visão e um pensamento mediador entre dicotomias de ordem externa e interna que, historicamente, assolavam as ciências sociais. É observado em seus escritos um grande amadurecimento teórico expressado, sobretudo, na conciliação de dicotomias –entre elas, indivíduo e sociedade –, tornando possível alcançar uma renovação de possíveis leituras sociológicas até então vistas como antagônicas, contraditórias, inflexíveis e encerradas numa dualidade reducionista das realidades sociais.

O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas (HÉRON, 1987). Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. Ou seja, Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável. (DUBAR, 2000; BOURDIEU, 1983a; LAHIRE, 1999 apud SETTON, 2002, p. 61)

Vale ressaltar que, de acordo com Araújo e Oliveira (2013) o conceito de *habitus*, após ser engendrado durante a estadia de Bourdieu na Argélia⁷¹, ganhou grandes proporções ao emergir nas suas obras situadas em um contexto de reflexão crítica sobre o papel da escola na década de 1960 na França. A partir de 1960, instaurou-se na sociedade francesa uma insatisfação generalizada a respeito desta instituição que, motivada por uma visão paradoxal, colocou-a como instância também responsável pela reprodução, dominação e desigualdade social. Sobre a origem desse conceito, a autora destaca:

Em pesquisas empreendidas na Argélia nos anos de 1950 e 1960, Bourdieu (1963) observou a situação de desamparo de indivíduos arrancados de um universo rural e submetidos a um ambiente urbano e capitalista. Sem os instrumentos e/ou categorias de percepção que os ajudassem nesta situação de desamparo, como compreender o comportamento e as práticas desses indivíduos? Formulada em um

⁷¹ A partir de pesquisas realizadas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn (Bourdieu, 1963, 1972), o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica do autor de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Sobre essa experiência de trabalho etnográfico que permitiu ao sociólogo captar e descrever o agitado mundo duplo da Argélia colonial em desagregação, ver livro *Esboço de Auto-análise*, de Bourdieu (2005), traduzido por Sérgio Miceli.

contexto específico, a noção de *habitus* adquire um alcance universal, tornando-se um instrumento conceptual, ao permitir examinar a coerência das características mais diversas de indivíduos dispostos às mesmas condições de existência. (PINTO, 2000 apud SETTON, 2002, p. 60)

Até os anos 1960, o sistema de ensino francês era visto como uma instituição de socialização, a qual contribuiria de forma direta na promoção da igualdade de oportunidades para a democratização da sociedade. Acreditava-se em sua neutralidade no tratamento de todos os alunos, independente do grupo social de origem e, assim, supôs-se que todos estivessem garantidos pelas mesmas oportunidades de acesso ao ensino/aprendizagem.

No entanto, uma mudança de pensamento ocorreu a partir dessa década, quando os estudos realizados sobre o sistema de ensino Francês passaram a apontar para um grande paradoxo dos espaços educacionais, colocando em xeque as apostas que se faziam sobre a sua qualidade e, por consequência, a ascensão social via escola republicana francesa. O desvelamento do sistema escolar e de seu papel frente à reprodução social; o acesso à universidade; a igualdade de oportunidades; a ideologia meritocrática e a democratização da cultura e educação, todos foram grandes objetos de análises problematizadas e estudadas pelo autor, em suas análises qualitativas e quantitativas de dados empíricos levantados sobre os estudantes franceses e suas famílias. Seus estudos apontaram que a origem social é um dos fatores mais determinantes tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar. Os princípios meritocráticos legitimadores da ascensão escolar e, conseqüentemente, social, são confrontados com a categoria socioprofissional dos pais, sendo identificada como fator determinante no ingresso à universidade⁷². Assim, a ideia da escola francesa democrática, libertadora e promotora da mobilidade social é desvelada e desestabilizada quando se estabeleceu uma estreita relação desta instituição com a dura realidade social enfrentada pelo país:

O caráter autoritário e elitista do sistema educacional e o baixo retorno social e econômico, advindo dos certificados escolares, frustravam a expectativa das classes subalternas francesas que buscavam obter mobilidade social. A sociologia da educação crítica elaborada por Bourdieu atribui à escola papel destacado como dispositivo a serviço da manutenção e legitimação de privilégios sociais (BOURDIEU, 2002; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, 2004 apud ARAUJO; OLIVEIRA, 2013, p. 217).

Segundo Setton (2006), para que o pesquisador apreenda as especificidades dos contextos educativos, é necessário um entendimento das mudanças estruturais das agências

⁷² Essa constatação foi amplamente discutida através de dados qualitativos e quantitativos levantados a partir dos estudos realizados com estudantes franceses e suas origens familiares, e intensamente analisados na obra *Os herdeiros: o estudante e a cultura* (1964).

tradicionais responsáveis pelo processo de socialização. Esta nova configuração cultural⁷³ além da escola faz surgir outras instâncias que passam a mediar, de modo dinâmico e interdependente, o processo de construção dos *habitus* individuais.

Parte-se da hipótese de que o processo de socialização das formações modernas pode ser considerado um espaço plural, estando estruturado pela dinâmica das diversas relações sociais entre instituições e os agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Ao mesmo tempo, é necessário ressaltar que a relação de interdependência entre as instâncias e agentes da socialização é uma forma de afirmar que as relações estabelecidas entre eles podem ser de aliados ou de adversários, de rupturas ou continuidades, determinando uma heterogeneidade de experiências socializadoras, formando “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983b apud SETTON, 2002, p. 62).

Ainda dialogando com os pressupostos bourdieusianos, Araújo e Oliveira (2013), mencionam que ser ou estar vulnerável é uma condição fundamentalmente relacional, pois depende, em grande medida, da qualidade da relação do sujeito com o seu meio social, considerando que as suas características de conduta humana e de repertórios pessoais possam estar em estreita relação com seu volume de capitais advindos de condições imperativas, ajustadas às oportunidades estruturalmente oferecidas. Este pensamento novamente nos remete a uma análise que enfatiza o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade.

Não se pode ignorar que alguns grupos funcionam em continuidade com o contexto escolar, veiculando conteúdos e códigos que facilitam o bom desempenho acadêmico de seus membros, enquanto o restante da sociedade pode ser levado a dificuldades e ao fracasso escolar. Na perspectiva de Bourdieu, ignorar as desigualdades existentes na escola pode ser uma forma de favorecer ainda mais os já favorecidos. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 219)

De acordo com a proposta desses autores, inserida na perspectiva presente no pensamento relacional de Bourdieu, a vulnerabilidade social não seria um simples resultado exclusivo das condições objetivas da estrutura social externa ao indivíduo, nem diria respeito unicamente às suas próprias singularidades e subjetividades, mas consistiria numa combinação da relação desse indivíduo com as variáveis objetivas somadas às suas aspirações, disposições e orientações emanadas do meio social no qual está inserido. Em outras palavras, os autores insistem na “dimensão flexível e dinâmica do estado de

⁷³ A autora faz uma exposição detalhada do uso do conceito de *configuração* de Norbert Elias (1970), considerando-o um instrumento conceitual capaz de analisar as novas relações entre as instâncias socializadoras na atualidade. A esse respeito, consultar Setton (2002).

vulnerabilidade, que dependerá das condições concretas de vida de sujeitos situados” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 219).

Tendo como principal referencial de suas análises reflexões e apontamentos sobre o espaço escolar, Bourdieu (1996) alerta para que não se postule comparações das diferentes esferas sociais sem que se definam as condições, bem como os princípios que tornam possível tal comparação. Ou seja, o princípio de igualdade de oportunidades deve permear as análises das realidades, levando em consideração as condicionantes sociais, principalmente as ligadas aos capitais econômico, cultural e social. Esses capitais afetam significativamente as trajetórias do desenvolvimento humano e, uma vez analisadas de forma isolada, poderão deturpar seriamente as inferências contextuais.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

CAPÍTULO 6 – O DESAFIO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA DE OBSERVAR O QUE OS OLHOS NEM SEMPRE QUERIAM VER E OS OUVIDOS ESCUTAR

Por meio dos constructos teórico-metodológicos da Sociologia da Educação, da Sociologia Histórico-Cultural, Etnografia e Pedagogia, os quais vêm compartilhando uma importante inflexão epistemológica no campo, ao romper com a tradição positivista, funcionalista e fenomenológica de investigação, explana-se neste capítulo as reflexões, análises e inferências a respeito da empiria recolhida a partir da observação da inserção da criança de seis anos de idade no primeiro ano do EF9A, lócus de investigação.

Esses pressupostos, alguns apresentados nos capítulos anteriores, mobilizando a concepção de criança como um agente social, cultural, político e histórico, contribuíram com importantes subsídios investigativos, trazendo a criança para o centro do processo de pesquisa, análises e alcance de “resultados”.

Ressalte-se que as reflexões e apontamentos realizados neste capítulo contaram também com o estudo etnográfico realizado em escola estadual situada no município de Florianópolis. A empiria incluiu conversas “informais” com as crianças no decorrer de suas atividades, por meio das quais se buscou contemplar nos registros todos os espaços ocupados por elas durante suas permanências na instituição, e não somente o vivenciado em sala de aula.

Após analisar as ideias centrais extraídas do diário de campo, foram considerados os seguintes instrumentos para a realização das análises: observações com registros em diário de campo e questionários semi-estruturados aos professores. Na sequência, as categorias foram divididas em sete principais: tempo e espaço, pontos intercontextuais entre as etapas, ofício de criança e ofício de aluno, estratégias infantis, práticas pedagógicas/alfabetização, brincadeira e ludicidade, estando os apontamentos destas duas últimas diluídos nos escritos das categorias anteriores. Neste percurso, não se mediu esforços para encontrar subsídios que atribuíssem

contornos cada vez mais claros e elucidativos à problemática, às hipóteses e aos objetivos da pesquisa.

Inscrevendo-se neste quadro teórico e metodológico, o capítulo começa apresentando as percepções colhidas a respeito dos usos dos tempos e dos espaços no contexto do EF9A. A partir daí, traça-se contrapontos com a EI que permitem esclarecer algumas especificidades referentes aos usos que se fazem dessas dimensões em ambas as etapas. Localizadas as especificidades, no subitem seguinte demarcam-se alguns pontos intercontextuais reveladores de rupturas e/ou continuidades entre EI e EF. Finaliza-se esta parte compartilhando uma reflexão sobre como a categoria *habitus* de Pierre Bourdieu auxiliou na compreensão das possibilidades das trajetórias infantis em contextos educativos de pesquisas.

Num segundo momento, denominado Entre o Ofício de Criança e o Ofício de Aluno, discorre-se sobre a compreensão de como o grupo de crianças pesquisado viveu a passagem do ofício de criança para a do ofício de aluno. Para explicitar essa compreensão, além de aspectos identificados no item anterior, parte-se do pressuposto de que os eixos estruturantes do trabalho na EI assegura à criança maiores possibilidades de viver o ofício de criança. Já para o EF resgata-se a hipótese inicial de que, ao acessar a segunda etapa, a criança passaria a viver uma duplicidade de papéis no sentido do ofício de aluno contemplar o ofício de criança indissociavelmente. Confirmou-se parcialmente a hipótese inicial de que o acesso ao EF faz a criança viver o ofício de aluno, ficando a duplicidade de papéis secundarizada às estratégias infantis, às aulas de Educação Física e Educação Artística.

Num terceiro momento, intitulado Tensões entre o Ofício de Aluno e a Tentativa de Estratégias Infantis, ancorando-se em Perrenoud (1995) e Rizzo (2001), seguiu-se abordando a luta travada pela criança com o sistema de ensino para colocar em prática as suas situações imagéticas. Esta parte foi composta, também, com objetivo de elucidar em que momentos ela demonstrou maior necessidade de mesclar os ofícios, de modo a viver, também, o ofício de criança.

Concluiu-se este capítulo com reflexões acerca dos princípios educativos presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no 1º Ano pesquisado. Os apontamentos realizados no decorrer da pesquisa permitiram inferir que o(s) objetivo(s) de aprendizagem do 1º Ano do EF9A exigem do professor o desenvolvimento de um trabalho inclinado, prioritariamente, para a alfabetização. A partir daí, procurou-se identificar quais os princípios basilares subjacentes a tais objetivos e à conseqüente prática docente, e viu-se, à luz da educação moral e laica defendida por Durkheim (1978), que os mesmos se encontram na base dessa etapa educativa. Prosseguiu-se rumo ao entendimento de como o conjunto desses preceitos incide

sobre o ofício do professor da Educação Básica, os quais, sendo originários dos sistemas de ensino modernos, atualizaram-se ao longo dos anos, entremeando-se aos fatores emergentes do contexto pós-moderno, conduzindo e consolidando um ciclo educativo reprodutivista da ordem moral e social. Para situar o hibridismo desses elementos na contemporaneidade, buscou-se fundamento teórico em Bauman (2009), Bourdieu (1996), Thiesen (2017, 2018), Libâneo (2016), Valle (2014), Nóvoa (2009), Kramer (2006), Beech (2007) e Carnoy (2002).

É importante ressaltar que os “dados” são informações observadas, ouvidas, colhidas, densamente transcritas, registradas e interpretadas à luz de referenciais teóricos durante o processo da pesquisa exploratória de campo e, portanto, devem ser entendidos a partir de uma construção conjunta de sentidos dada pela relação teoria/empíria. Neste capítulo, a intenção foi elevar as reflexões até o último ponto de análise, mas sem perder sob circunstância alguma a relevância das mesmas.

As considerações do Capítulo 7 finalizam esta pesquisa, estabelecendo aproximações com as reflexões, análises, inferências, relevâncias referentes a este Capítulo 6, no qual foram apresentadas as análises empíricas da pesquisa. Registram-se também as contribuições e dúvidas que perduraram, bem como algumas possibilidades de trabalhos para as Ciências da Educação, ampliando e/ou aprofundando este estudo.

6.1 O lugar da infância nos tempos e nos espaços do EF9A: contrapontos com a Educação Infantil

Neste início de capítulo em que começo a socializar os apontamentos, pelo mesmo motivo já mencionado na metodologia, avalio a relevância de compor os escritos com algumas observações realizadas logo no primeiro dia de pesquisa exploratória. Atendo-me a essa questão, socializo algumas reflexões registradas no diário de campo que, ao serem transcritas, procuram situar o leitor sobre como foi minha primeira aproximação e as impressões apreendidas ao chegar ao lócus da pesquisa, agora, com os protagonistas deste processo: as crianças e professores.

Após esta breve contextualização, analiso a relevância dos tempos e dos espaços para as relações estabelecidas entre os diferentes agentes sociais, procurando identificar como essas diversas formas de sociabilidade, por sua vez, incidem no processo de ensino/aprendizagem proposto àquele 1º Ano pesquisado. Direciono a atenção às ações desempenhadas/representadas pelos envolvidos nesse processo, não deixando de relacioná-las com as diferentes posições ocupadas pelos mesmos num tempo e espaço social. Mais

precisamente, detenho-me no objetivo de conhecer, compreender e analisar a complexidade das relações travadas entre os agentes – professor/aluno – inseridos em uma rotina historicamente institucionalizada.

O relato que seguirá refere-se ao momento do intervalo das crianças, visto que o sinal do recreio tinha batido há pouco, no primeiro dia da observação. A escola oferece merenda prescrita em cardápio elaborado por nutricionistas da rede estadual, mas também é permitido que as crianças levem lanche de casa. Pude observar as crianças no hall, sentadas às mesas em frente à cozinha do refeitório onde são servidas as refeições⁷⁴. Ao aproximar-me da assessora pedagógica, ela teceu um comentário que revelava inadequação da merenda prevista para aquele dia:

“Nem sempre a alimentação é adequada à temperatura da estação. Às vezes tem chocolate quente, no calor que tem feito o verão de Florianópolis, então as crianças não aceitam muito bem”. Seus dizeres vieram ao encontro do observado naquele dia em que as crianças, em sua maioria, comiam o lanche trazido de casa, apresentando uma forte resistência/rejeição em experimentar o oferecido pela escola. As refeições são realizadas coletivamente com as crianças sentadas à mesa, mas cada uma se alimenta de forma individual, não havendo partilhas de lanches. Quando cheguei, alguns já haviam terminado e iam se encaminhando para o parque, não sendo possível, naquela ocasião, ver o que tinham trazido de casa. (DIÁRIO DE CAMPO: 15/02/2018)

Após o momento da alimentação, as crianças se dirigiram para o parque e lá brincaram no balanço, conversaram entre elas, demonstrando grande alegria e bem estar por participar coletivamente desse momento. Mas logo em seguida bateu o sinal do retorno à sala de aula, instante em que eu ouvi muitas vozes reclamarem:

“Já tá na hora de entrar?” [...] Outra criança complementa: “Nossa, já terminou o recreio! Ah, mas nem deu tempo de brincar!”. E uma terceira chama a atenção: “Olha, gente, o professor tá chamando, vamos, vamos, temos que voltar!”. Enquanto a maioria delas atende ao chamado do professor, alguns meninos insistem em permanecer no local, obrigando-o a chamá-los novamente, desta vez com uma voz mais imperativa. (DIÁRIO DE CAMPO: 15/02/2018)

Como já informado, tais narrativas foram colhidas durante o recreio, que tem apenas 15 minutos de duração. Neste pequeno intervalo de tempo, as crianças precisam lanchar⁷⁵,

⁷⁴ Sobre o processo de sociabilidade em momentos de alimentação travado numa instituição pública responsável por atender crianças pertencentes à etapa da EI, ver a dissertação *O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública*, de Juliana Schumacker Lessa.

⁷⁵ Algumas crianças frequentemente e outras em dias alternados adotam a alimentação oferecida pela escola. Ao saírem da sala, dirigiam-se à fila para pegar o prato de comida previamente servido pelas merendeiras. A orientação dada a essas profissionais consiste em colocar no prato todos os alimentos oferecidos no cardápio do dia. A partir da combinação diária de determinados nutrientes, é elaborado um cardápio de forma a garantir, ao

tomar água, ir ao banheiro e, com base nesta lógica, se tudo der certo, articulam algumas brincadeiras entre si. Pelo registro, busquei retratar um pouco da luta diária das crianças em relação à rigidez da rotina escolar, que reduz consideravelmente o tempo “livre” que aquele sistema de ensino concede a elas.

No retorno à sala, o professor convidou as crianças para se sentarem e pediu que eu me apresentasse ao grupo:

Desejei boa tarde a todos, falei meu nome e identifiquei-me como professora do Núcleo de Educação Infantil Municipal do Bairro Itacorubi. Comuniquei que por dois anos estava estudando na UFSC (alguns falaram no mesmo momento que conheciam a universidade). Segui falando um pouco sobre a pesquisa e perguntei se poderia ficar com eles por alguns dias durante o horário de aula, que era das 13h15min às 17h15min. Interroguei-os se era antes ou após o almoço. A grande maioria soube responder que era após e alguns relataram inclusive o que haviam almoçado naquele dia, estabelecendo um bom diálogo comigo e interesse pela conversa. Também perguntei se eu poderia fotografá-los ou filmá-los. Todos responderam que sim. Senti uma enorme receptividade, eles comentavam sobre o meu nome (alguns pediram para eu repetir) e uma delas falou corretamente e disse, em tom de orgulho, que eu tinha sido professora dela no Núcleo em 2017. Retornei a falar sobre a UFSC, ressaltando que era onde elas poderiam estudar quando ficassem mais velhas, mas tive que encerrar minha fala porque logo em seguida o professor pediu a palavra e retomou a atividade sobre números, utilizando sua lousa digital⁷⁶. (DIÁRIO DE CAMPO: 15/02/2018)

Ao chegar à sala de aula, tive a grata surpresa de deparar-me com as cadeiras e carteiras organizadas em semicírculo, o que, além de provocar um sentimento de grupo, possibilitou um diálogo mais próximo e acolhedor com ele. Era o primeiro dia de aula e por isso a turma não estava completa. Estavam presentes somente nove crianças, o que favoreceu esta forma

menos três vezes na semana, uma refeição completa às crianças, alternando com biscoitos, bolos, achocolatado, iogurte com saladas de frutas, entre outros. Ao adotar a dinâmica de disponibilizar o prato já servido, a escola não tornou possível à criança escolher os alimentos, experimentando de forma processual as variedades contidas no cardápio. Embora se saiba da necessidade de ampliar cada vez mais o seu paladar, além de ser um processo gradativo, muitas crianças continuarão preferindo uns alimentos a outros. Observei também, que ao receber a comida misturada, por conta de apenas um alimento, a criança rejeita o prato todo, forçando a jogar no lixo grande parte do que lhe fora servido. Presenciei mais de uma vez a mesma criança ter dor de barriga porque estava com fome e não tinha o que comer!

⁷⁶ Embora não seja foco de nossa investigação, é pertinente emitir nossa opinião sobre a lousa digital. Ao me deparar com aquela tecnologia, em princípio fiquei admirada e logo pensei: “Nossa! Preciso adquirir esse recurso genial para trabalhar com as crianças no Núcleo de Educação Infantil!”. No entanto, ainda naquele mesmo dia, avaliei que tal exposição atualmente não significa dar maior oportunidade ao acesso às novas tecnologias, mas poderia levar ao excesso, tornando-a prejudicial à sua saúde. Assim, ao levar esta proposição às crianças tão pequenas, como é o caso das que frequentam a etapa da EI, eu poderia estar contribuindo para antecipar ainda mais este processo. A lousa digital poderá servir como mais um recurso de trabalho para os profissionais da educação em geral, mas, de forma alguma, poderá substituir vivências que envolvam elementos da natureza (areia, folhas, gravetos, conchas, palitos, canudinhos, bem como trabalhos manuais com massinha, culinária, argila, guache, todos possibilitadores de contatos manuais com as diferentes cores, texturas, tamanhos, comprimentos, etc.). A experimentação dessa variedade de elementos possibilita (co)relações lúdicas com uma infinidade de conteúdos pertencentes às diversas áreas do saber, e torna-se essencial para a abstração do pensamento, ao oferecer condições favoráveis e concretas à formação da *psique* humana.

de organização. Com o passar dos dias, e a chegada do restante do grupo, o formato foi substituído pela tradicional fila. Segundo o professor regente A, a elevada quantidade de crianças com suas carteiras organizadas daquela forma, além de demandar um espaço maior, gerou ainda mais conversas, atrapalhando a concentração do grupo e o consequente andamento das aulas⁷⁷.

Esta primeira verificação empírica possibilitou fazer ilações referentes à divergência na forma de encaminhar as proposições com as crianças no EF, cujos objetivos de aprendizagem são muito diversos da EI, demarcando, assim, uma enorme diferença que se faz dos usos dos tempos e dos espaços físicos em cada etapa. Na EI as crianças vivenciam um ambiente institucional mais facilitador das socializações. Suas produções são expostas nas paredes das salas, corredores, hall de entrada, refeitório; a mobília, os jogos e os brinquedos são adequados para a faixa etária; mesas e cadeiras coloridas para seis ou oito lugares; parques e áreas externas com uma infraestrutura mínima, com espaço recreativo garantindo o direito à brincadeira, o desenvolvimento de atividades lúdicas diversas e, fundamentalmente, seguras. Todo esse espaço é pensado de forma a compor um lugar aconchegante, seguro, convidativo e atrativo para que a criança viva a sua infância, suas necessidades e se desafie a novas experiências, pelas quais buscará resolver e criar, autonomamente, situações-problema da vida cotidiana. Tais práticas, estando em constante processo, efetivam-se em consonância com a concepção de criança e de infância e estas, por sua vez, vinculam-se aos objetivos que se têm construído pela área. Tais paradigmas teóricos são mobilizados pelos documentos oficiais que orientam a EI e vão se consolidando no decorrer de sua própria história de lutas.

Já no ambiente do EF investigado isso não foi presenciado: as crianças frequentavam um parque improvisado, visivelmente deteriorado, beirando à “bizarrice” (termo utilizado por uma mãe, ao se referir ao espaço), sem manutenção especializada dos poucos brinquedos que restavam, os quais provocavam com frequência ferimentos nas crianças. Notadamente, os momentos vividos nesse ambiente, além de gerar sérios riscos de ocorrências mais graves, com sofrimento e dor física, suscitavam mesmo nas crianças um sentimento de insegurança, tristeza e insatisfação. Neste sentido, o ambiente externo reconhecido pelas crianças e adultos como “parque” não foi considerado como um lugar seguro e aconchegante para brincadeiras

⁷⁷ Ressalto que a pesquisa de campo foi composta por dois momentos distintos, e isso devido à desistência do professor regente, em 30 de março de 2018, o que implicou na sua substituição compulsória e, conseqüentemente, demandou uma permanência maior de tempo no campo. Por esse motivo, chamo de professor A aquele que iniciou o ano letivo, e professor B aquele que assumiu a partir de 10 de abril, encerrando o ano letivo com o grupo.

diversificadas, nem propulsor de experiências ricas, criativas, divertidas, lúdicas e interativas, as quais, sendo necessidade das crianças, poderiam ser também pensadas para todo o EF.

Da mesma forma, observei inadequações referentes à altura das cadeiras e carteiras da sala de aula, cuja incompatibilidade com a altura das crianças as impedia de encostar os pés no chão, assim como os lugares fixos não permitiam que se sentassem umas próximas das outras. As carteiras, organizadas de forma individual, não tornaram possível a companhia dos colegas, como era na EI, pois isso supostamente atrapalharia a concentração necessária para aprender a ler, escrever e resolver operações matemáticas, proposições historicamente comuns ao EF.

Nota-se que o sistema de EF comporta muitas estratégias que o levam a reproduzir uma educação tradicional. O uso que se faz do material escolar agrega-se fartamente à lógica arbitrária presente neste cotidiano. Enquanto na EI o material é usado de forma coletiva, nas realizações das proposições, conduzindo a criança ao aprendizado de dividir os mesmos com seus pares, no EF não existiram tais trocas. Cada criança faz uso de forma estritamente individual, e quando alguma delas não tem ou esquece-se de levar, o professor prontamente oferece o dele. Esse fator contribuiu de forma eficaz para o engessamento da rotina, evitando que se espalhem conversas entre as crianças, assim como possíveis deslocamentos das mesmas pela sala de aula diante da impossibilidade de uso coletivo do material⁷⁸.

Enquanto as proposições na EI estruturaram-se em torno do brincar e da ludicidade, considerando-os elementos centrais da cultura de pares, no EF as práticas educativas intensificam a construção idealizada de aprendizagem da língua escrita. Nesta direção, Goergen (2005) e Thiesen (2011) observam a forte influência da modernidade na formação desses mesmos conceitos na organização da escola contemporânea. Ambos os autores recorrem à Foucault (1989 apud THIESEN, 2011, p. 247), destacando o seguinte:

Com seu olhar panóptico, a escola controla, separa, analisa, diferencia e regula os alunos que são configurados, adaptados, enquadrados. O educando não é estimulado a conquistar o seu espaço, a usar o seu tempo, mas a aceitar uma ordem já estabelecida que ele não sabe por quem nem por que foi instituída. Ele não é convocado a desenvolver-se, a expandir-se, mas a aceitar e respeitar o controle, a vigilância dos seus gestos, do seu corpo, de sua mente. O espaço e o tempo são separados e divididos não apenas para otimizar a aprendizagem e menos ainda para libertar, agregar e solidarizar, mas para “vigiar e punir” (Foucault), para segregar e submeter, para transformá-los em células solitárias, acuadas e fracas. O espaço e o

⁷⁸ É muito comum as crianças, prestes a ingressar no EF, demonstrarem-se ansiosas e animadas para adquirirem seu próprio material escolar, tornando-o parte significativa do rito de passagem entre as etapas. É igualmente comum a preferência por mochilas, cadernos, lápis, borrachas, apontadores, entre outros que tenham desenhos/imagens de muitos personagens da literatura infantil, de filmes ou desenhos intensamente expostos pela mídia cinematográfica e/ou televisiva.

tempo na escola são usados como operadores de adestramento que, na leitura de Foucault, se inspiram no modelo militar: a esta penalidade do espaço acrescenta-se a micro penalidade do tempo (horário, atraso, ausência, interrupção).

Concordando com o excerto supracitado, enfatizo que um dos pontos dicotômicos entre EI e EF referiu-se ao fato de não presenciar, principalmente no segundo momento desta pesquisa, quando houve a substituição de professor regente, encaminhamentos de trabalhos em dupla, grupo ou projetos de integração entre os mesmos, ou com outras turmas da escola. O trabalho pedagógico, ao ser desenvolvido de forma coletiva, promovendo os diferentes encontros, amplia os universos de criação infantil e qualifica ainda mais o tempo de permanência da criança na escola. Entendo que essa natureza de proposição a colocaria em contato com a diversidade étnico-cultural, com a literatura, (contações de histórias, parlendas, poesias, teatros, musicalidade), brincadeiras diversificadas, jogos de mesa, quebra-cabeças, proposições de caráter eminentemente pedagógicas.

Estudos da área⁷⁹ mostram cada vez mais a brincadeira, os jogos de faz de conta e a ludicidade que as permeia como atividades fundamentais para o desenvolvimento da criatividade infantil. Esta tríade interfere na formação integral da criança e compõe várias de suas dimensões em vias de se constituir. Através da brincadeira, a criança aprende a organizar-se e a criar sua concepção espacial, inventando cenários, fazendo escolhas de enredo, de papéis e de brinquedos, transformando diversos objetos em suportes para viabilizar suas situações imagéticas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Artigo 9º), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da etapa da EI são as interações e a brincadeira, levando-nos ao pressuposto de que

a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, BNCC, 2019, p. 37)

As inúmeras situações de sociabilidade que envolvem os jogos de faz de conta possibilitam à criança exercitar sua autonomia, ampliando sua capacidade de resolver conflitos e/ou problematizar situações do seu dia a dia. Ao interpretar papéis da vida adulta, ela realiza uma reapropriação da cultura na qual está inserida. Esse processo não ocorre unicamente de forma reprodutiva; há também uma reelaboração dos significados e, ao

⁷⁹ Brougère (2010), Vygotsky (1980), (2010), Lúria (2010), Leontiev (2010), Kishimoto (1993).

(re)elaborar este processo híbrido, as crianças criam suas próprias culturas. Ainda de acordo com as DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009)⁸⁰, em seu Artigo 4º, a criança é definida como

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

Este é mais um documento que acolhe e reconhece um conjunto de princípios infantis que devem nortear o trabalho pedagógico realizado com a criança pequena na EI, e que precisam ser levados também ao EF. Todavia, pelo visto na pesquisa de campo, torna-se importante ressaltar que as crianças passam a maior parte do tempo sentadas em sala, o que significa uma permanência por longo período em posições irregulares e visivelmente desconfortáveis, o que pode ser prejudicial à sua saúde física e mental.

A biblioteca⁸¹ seria um importantíssimo lugar de atividade com as finalidades referidas nas DCNEI, mas durante os dias da pesquisa de campo esse espaço permaneceu com as portas fechadas. Não houve projetos com empréstimos de livros ou visitas para que as crianças pudessem apreciar as obras, propor trabalhos ou simplesmente manuseá-las, viabilizando outras inúmeras possibilidades, além de representa-la no faz-de-conta.

Essa realidade, enfrentada por milhões de crianças e professores nos mais variados contextos escolares, remete a Rousseau (1979, p. 4), quando assevera: “Não se conhece a infância no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender”. Intencionando proteger a criança da arbitrariedade da sociedade adulta, surge em sua teoria a concepção de criança como alguém com sentimentos autênticos e, ainda que apresente uma linguagem desarticuladamente em processo de desenvolvimento, não deve ser forçada a crescer, apontando para a importância de seus ritmos serem respeitados e não corrompidos pelo mundo adulto.

Portanto, com base também na concepção de criança defendida por Rousseau (1979), inferi que a rotina privilegiou, ao menos na maior parte do tempo, atividades dirigidas que

⁸⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb00509&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 mar. 2019.

⁸¹ Como já mencionado no Capítulo 5, a escola pesquisada possui uma biblioteca cujo patrono é Rui Barbosa. No entanto, retornei algumas vezes àquela instituição após a pesquisa e verifiquei que este espaço continuou fechado. Quando fiz a última visita, em 13 de dezembro de 2018, pude constatar de fato que a biblioteca esteve com suas portas fechadas desde o início até o fim do ano letivo de 2018.

visam a um enquadramento da infância, por meio das quais as vontades das crianças eram frequentemente distintas das vontades dos adultos, conforme explicitado nos registros:

A atividade lúdica ocorre por meio dos momentos musicais e dos jogos que o professor oportuniza na mesa ou na lousa digital. No entanto, é ele quem determina a dinâmica da proposição, escolhendo a vez de quem vai participar e quais as regras a serem seguidas, ficando sob sua total responsabilidade proporcioná-los ou não. A escola não conta com uma brinquedoteca, nem com um parque ou área para lazer. Durante o recreio, as crianças são proibidas de frequentar a quadra de esportes sem que estejam em companhia de um profissional, pois, além desse espaço estar distante da sala de aula, não havia alvará de uso. Também não há pátio arborizado com plantas ou grama. Ao contrário, onde não tem cimento, encontramos pedrinhas. Ou seja, não foram pensados espaços estruturados para a criança de seis anos onde brincadeiras pudessem acontecer. (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO: 14/03/2018)

Durante a condução de minhas reflexões, identifiquei a falta da articulação de ações coletivas que pudessem ampliar o universo de experiências, criação e de conhecimentos infantis, apontada pelo aspecto de não haver a incorporação de situações de socialização previamente estruturadas. A falta de um segundo professor para essa idade soma-se à inexistência de espaços extensivos educativos. Esse aspecto chamou minha atenção, pois os espaços mencionados possibilitariam iniciativas de projetos coletivos e se tornariam aliados importantes para qualificar ainda mais o atendimento oferecido, despertando nas crianças um sentimento de pertencimento efetivo, firmando um maior vínculo identitário e afetivo com o meio. Durante as visitas, procurei saber o que inviabilizava a criação de um espaço alternativo para ações interativas decorrentes dos encontros entre os pares. Sobre essa questão, o professor fez um importante relato:

“Conversei com a coordenação da escola sobre a possibilidade de juntos providenciarmos um espaço para construirmos uma brinquedoteca, a qual todos os alunos do Fundamental I pudessem frequentar e ter um momento para brincadeiras livres. Porém, já foi sinalizado que isso não será possível! Então, esse momento para brincadeiras livres as crianças deste grupo não terão por conta da falta de estrutura para tal”. (RELATO DO PROFESSOR A, REGISTRADO EM DIÁRIO DE CAMPO: 12/03/2018)

Portanto, durante o estudo exploratório observei uma escassez referente à ludicidade nas proposições, constatada pela ausência da inserção de experiências acolhedoras dessa dimensão educativa. Como já mencionado, ressalto a importância dessas ações pedagógicas porque, concordando com os constructos teóricos desta pesquisa, são concebidas como excelentes mediadoras para o alcance dos próprios objetivos de aprendizagem perseguidos pela etapa em questão, e fundamentais para um desenvolvimento significativo, prazeroso e integral das múltiplas dimensões humanas infantis. Kramer (2006, p. 810) aponta para mais um importante avanço epistemológico das etapas em questão:

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 6 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.

A ausência de tempos e espaços estruturados para a criança atuar, criar e imaginar, de modo a ampliar seu repertório de experiências infantis, faz perceber que a escola coloca à margem da rotina do EF atividades que envolvam a brincadeira e a ludicidade. Vê-se que há uma fronteira entre o tempo de aprender e o tempo de ser criança, pois a marginalização da ludicidade e dos jogos simbólicos infantis durante os encaminhamentos das atividades em sala levaram a criança a desejar as aulas de Educação Física e Artes, ou fazê-la esperar pelo recreio ou até o outro dia para interagir e brincar com seus pares. Kramer (2006, p. 810) ilustra esses apontamentos com importantes reflexões que ajudam a superar alguns paradigmas que dicotomizam as duas etapas, a saber:

Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? 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.

Os dizeres de Cambi (1999) ajudaram a pensar esta lógica do EF, ao registrar que a tradução das estruturas profundas do conhecimento em objetivos de conduta é uma das principais causas da distorção do processo educativo nas escolas. Estrategicamente, as atividades propostas ao grupo de crianças eram voltadas à cognição, ao pensamento e à concentração, visando ao desenvolvimento intelectual infantil. No entanto, o engessamento presente na forma como as proposições foram conduzidas não permite o alcance da educação mais política, reflexiva e emancipatória. Cambi (1999 apud THIESEN, 2011, p. 247) recupera a história educacional, compartilhando mais elementos para reflexão:

Fruto de uma construção histórica e social, a escola moderna foi pensada para atender a formação do homem-cidadão, do homem técnico, do intelectual e não mais a formação do bom cristão, como acontecia na Idade Média. Para tanto, sua estrutura interna precisou também ser revista, de modo a se adequar aos objetivos impostos por aquele período. Sua racionalização se deu através da constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames.

No segundo momento de inserção no campo, que se deu após a substituição de professor, a partir do mês de abril, foi possível observar uma ausência ainda maior da ludicidade quando, notadamente, diminuíram-se as contações de histórias, realizações de trabalhos e/ou de brinquedos de forma coletiva, as dramatizações de músicas, entre outras. Ao contrário, deparei-me principalmente com trabalhos individuais e verticalizados, voltados prioritariamente à alfabetização⁸², nos quais o professor ocupa o centro dessas vivências. Mais uma vez, as constatações sobre a atuação das crianças no EF corroboram Dias (2014)⁸³, quando ressalta que isso não significa a sua privação da prática educativa, mas entende-se que a coletividade é fator primordial tanto nos processos de aprendizagem quanto nas socializações:

Elas eram forçadas a silenciar suas vozes, bem como a um processo de homogeneização em que seus tempos e ritmos não eram respeitados, fatores que contribuíam para uma atmosfera ociosa, monótona, engessada e impositiva. (SILVA, 2010 apud DIAS, 2014, p. 160)

Outra questão emergencial que se soma a esta primeira diz respeito à falta de experiências extraescolares inerentemente socializadoras como, por exemplo, visitas aos museus, apreciações de shows musicais, de peças de teatros, de amostras de cinema infantil, visitas a feiras de livros, brinquedotecas, bibliotecas, museus, vernissages, etc. Enfim, proposições que viabilizassem, por parte da escola, algumas possibilidades de passeios aos mais variados espaços públicos ou ao centro histórico da cidade, ou fora dela, como parques ou praças municipais, entre outros. No entanto, não foram dadas oportunidades às crianças de realizar trocas, entre seus pares ou outros, ampliando de forma prazerosa e significativa sua dimensão social, com vistas a enriquecer suas experiências e repertórios culturais. As reflexões de Thiesen (2011, p. 253) auxiliam a pensar sobre a problemática referente a essa questão:

⁸² Embora a presente pesquisa não visasse identificar as metodologias de alfabetização, foi perfeitamente possível verificar os diferentes métodos utilizados pelos professores, os quais, trabalhando na mesma instância e grupo de crianças, utilizaram diferentes abordagens. O professor A, que iniciou o ano letivo e permaneceu até 31/03/2018, optou por alfabetizar letrando. Este método, defendido por Magda Soares, retira uma palavra de um “texto” – poema, poesia, parlenda, cantiga, música, etc. – e alfabetiza a partir daquela palavra e contexto no qual ela está inserida. Já a professora B, quando assumiu o grupo – no segundo momento da pesquisa –, fez uso do método silábico fonético, o qual aborda cada consoante formando as respectivas famílias com as vogais, considerado por muitos teóricos uma metodologia mais mecanicista.

⁸³ Antes de dar sequência à pesquisa de campo, o primeiro esforço sistematizado de aproximação com o tema deu-se por meio de um levantamento de produções científicas realizado a partir da inserção das palavras-chave “a passagem de criança para aluno”, no site da CAPES, apresentado no Capítulo 3 desta pesquisa. Dias (2014), Zambelli (2014), Silva (2012), Moro (2009), Matsuzaki (2009) e Vilarino (2016) são alguns dos pesquisadores que compõem o levantamento e, por desenvolverem estudos muito próximos da temática, serão citados em conjunto com outros autores ao longo das análises.

Ao se tomar como pressuposto a tese de que se produz pelo compartilhamento e pelo diálogo entre sujeitos como processos de apropriação de significados, fica evidente que a efetividade da ação educativa está mais relacionada com condições subjetivas de interlocução que os sujeitos elaboram com outros sujeitos e com o mundo do que com construções de currículos lineares ou com formas engessadas de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem propostos objetivamente pelos atuais currículos escolares. Essencialmente, importa menos a presença física do aluno na sala de aula ou em qualquer outro ambiente físico por determinado tempo. Importa sim que se garanta o acesso dos estudantes às diversas formas de apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento.

Diferentemente da EI, no EF as brincadeiras, jogos coletivos, ou planejamento de atividades com práticas interativas que provoquem diferentes ocupações do espaço escolar, principalmente o da sala, são substituídas por atividades individuais encaminhadas de forma estática e realizadas em cadernos de tarefas, nos livros didáticos, através de cópias da lousa, atividades em folhas fotocopiadas ou em tarefas de casa diárias, propostas em folhas também fotocopiadas. Todas as proposições estavam centradas na escrita e leitura, mostravam-se repetitivas, lineares, com vistas à alfabetização⁸⁴ com método silábico fundamentado por teoria mecanicista pautada apenas pelo desenvolvimento das três habilidades: ler, escrever e noções numéricas. De acordo com Rizzo (2001, p. 31), o ambiente educativo deve permitir à criança que ela regule suas ações de maneira voluntária e progressiva, o que não quer dizer uma licença ilimitada nos seus modos de agir:

Ao contrário, num ambiente de trabalho diversificado livre, ela tem os limites impostos pelo grupo. Somente o trabalho diversificado livre exercita a opção, oferece espaço à discussão de ideias, valores e opiniões, e impõe limites naturais gerados pelas necessidades e desejos do grupo, pondo a criança em constante reconhecimento e avaliação dos resultados de sua ação física e social.

Neste sentido, ao tomar os princípios do trabalho realizado neste 1º Ano e fazer um contraponto com a tese de aprendizagem como um fenômeno educativo, sendo ao mesmo tempo um processo individual e eminentemente social, problematizei as práticas pedagógicas investigadas no lócus de pesquisa, visto que não foram observados trabalhos em grupos, trios, duplas, ou outros.

Notadamente, a aproximação e a conseqüente interatividade entre as crianças foram afetadas pelo fato de as mesas e cadeiras estarem dispostas de forma individual, em lugares frequentemente alternados – os chamados espelhos de classe –, conforme o interesse e desejo

⁸⁴ De acordo com Silveira et al. (2016), todos os entes federados (Distrito Federal, estados e municípios brasileiros) firmaram adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesta perspectiva, o PNAIC é considerado uma iniciativa de âmbito nacional que representa uma cooperação para que os estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados até os oito anos de idade, em Língua Portuguesa e em Matemática, ao final do 3º Ano do EF. Essa consciência se reflete também na grande maioria dos municípios de nosso estado: dos 295 municípios catarinenses, 293 aderiram ao pacto.

dos professores regentes e não das crianças, como acontece na EI. Nessa incursão empírica, constatei que as dimensões espacial e temporal não foram consideradas aliadas do processo de ensino e aprendizagem, nem foram facilitadoras da organização do grupo, bem como do acolhimento dos diferentes ritmos infantis daquele cotidiano escolar.

Ademais, um olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa esclarece que a concepção de alfabetização presente neste documento deve perpassar, necessariamente, a interação humana:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 2001, p. 24)

Do mesmo modo, Soares (2003) é categórica ao falar que alfabetizar na perspectiva do letramento requer que se tenha clareza de que se trata de dois fenômenos específicos. Para a autora, letramento é a imersão das crianças na cultura dos códigos escritos, bem como sua inserção e participação ativa e interativa em experiências diversas de leitura e escrita em que a escola cria acesso ao conhecimento dos diferentes gêneros de materiais escritos. Já alfabetização é

consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2003 apud SILVEIRA et al., 2016, p. 40)

Ao definir as especificidades, a autora ressalta que identificar e considerar as diferenças que subjazem as duas noções não poderá significar um tratamento indissociável, como se fossem processos independentes. Ao contrário:

São interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003 apud SILVEIRA et al., 2016, p. 40)

De acordo com Silveira et al. (2016), importa saber que todo o processo de ensino-aprendizagem tem relação muito estreita com as questões socioeconômicas, tanto discentes quanto docentes, e que, embora o Brasil tenha ampliado sua rede de ensino básico desde a década de 1970, perduram até os dias atuais um histórico que nos entristece, continuando um desafio a permanência e o alcance de níveis escolares mais avançados para os filhos dos trabalhadores das classes populares.

Ainda nas palavras de Silveira et al. (2016, p. 40): “o reconhecimento dos direitos de aprendizagem das crianças, numa perspectiva de linguagem como interação humana, emergem conceitos de interação, de mediação, de consciência fonológica, de letramento, de apropriação de sistema de escrita de base alfabética”, dentre muitos outros, o que demandaria um tempo ainda maior de estudos, tanto empírico quanto teórico, além de atribuir outros contornos e objetivos sobre os quais esta pesquisa não previu se debruçar.

No entanto, dialogo com as reflexões de Silva (2012) quanto à urgência de desvelar as práticas no EF que buscam enquadrar a criança na categoria de aluno, visando à incorporação de comportamentos tidos como pré-requisitos para acelerar e antecipar a aprendizagem das letras e dos números. Consequentemente, as experiências interativas são regularmente extintas das salas de aulas e secundarizadas às aulas de Educação Física e Artes, permanecendo, nas entre linhas, a interpretação de que o movimento e a ludicidade não são elementos conciliáveis na sala de aula desta etapa educativa, podendo ser resultado do tratamento dicotômico dado à concepção de alfabetização defendida por Soares (2003), cujos princípios encontram-se, por sua vez, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

6.1.2 Estabelecendo relações entre a criança e o contexto pesquisado por meio da categoria *habitus* de Pierre Bourdieu

A importância depositada nas práticas educativas é intensamente discutida por meio do *habitus*, um dos principais conceitos que permeiam a obra de Pierre Bourdieu. Essa noção surge em seus escritos como “natureza socialmente construída” ou uma “história de vida incorporada, encarnada ou inculcada”. Ela auxilia-nos a pensar a forma pela qual todas as experiências servirão de alicerce para a construção e formação das disposições adquiridas ao longo da existência humana, mantendo, com o mundo social que o produz – *habitus* –, uma autêntica cumplicidade ontológica. Mesmo sem inteira consciência de uma intencionalidade sem intenção, mas sendo origem de um conhecimento, esta categoria dá conta de explicar paradoxos, ao oferecer elementos para pensarmos como ocorre um domínio prático das regularidades do mundo, permitindo, assim, que enxerguemos a antecipação de um possível futuro. De acordo com Bourdieu (1990, p. 23):

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado

das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação.

O autor alerta que essa intenção teórica, fundamentada em autores como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss marcam um grande esforço de romper com o dualismo kantiano e reintroduzir as disposições permanentes que são constitutivas da moral realizada. Mais precisamente, a partir dessa noção, Husserl buscou sair da filosofia da consciência e Mauss tentou explicar o funcionamento sistemático do corpo socializado. Já Panofsky, retomando o conceito nativo de *habitus*, desenvolveu reflexões importantes sobre o efeito do pensamento escolástico.

Considerando os pressupostos já desenvolvidos por esses autores, o conceito ajudou Bourdieu e seus colaboradores a reagirem contra a orientação mecanicista advinda do determinismo estruturalista, atribuindo intenção ativa, interativa e capacidade prática de invenção e improvisação do agente, ficando claro que se trata de disposições adquiridas e socialmente constituídas. A partir daí, foi possível ao autor aprimorar esse princípio organizador da ação que, funcionando no nível prático como categorias de percepção, apreciação e classificação dos agentes, resgata a gênese das disposições, bem como sua história individual de identificação.

Ancorada neste eixo interpretativo de Bourdieu, ênfase a importância das etapas socializadoras, dentre elas, a escola, como instituição também responsável pela formação/ingerência das estruturas mentais, visto que essas são produto da incorporação das estruturas sociais e familiares. Ou seja, os indivíduos e grupos sociais distribuídos no espaço social são todos produtos de lutas, e acrescentar o elemento histórico a este processo de construção significa contrapor-se às ideologias meritocráticas do dom, da vocação, corroborando para desnaturalizar e desfatalizar as ultrapassadas teses metafísicas segundo as quais o indivíduo “vive o destino como vocação”. Conforme o autor:

Em suma, ele leva o humanista absolutista ao cúmulo do desespero ao mostrar a necessidade na contingência, ao revelar o sistema de condições sociais que tornou possível uma determinada maneira de ser ou de fazer, assim necessitada mas nem por isso necessária. Miséria do homem sem Deus e sem destino de eleição, que o sociólogo apenas revela, traz à luz do dia, e pelo qual é responsabilizado, como todos os profetas da desgraça. Mas pode-se matar o mensageiro, o que ele anuncia fica dito, e entendido. (BOURDIEU, 1990, p. 28)

Contrariamente, momentos de atividades coletivas que vão ao encontro das especificidades da criança de seis anos, responsáveis por qualificar ainda mais suas interações e trocas educativas, seja por natureza, destinação ou acessadas para além do espaço escolar, foram muito escassos ou não aconteceram. Com efeito, as reflexões resultantes da pesquisa

apontam o reducionismo de experiências deste cunho, demonstrando mais uma vez que a escola, utilizando-se de autoridade legitimada socialmente, impõe e reproduz padrões de comportamento, justificando a inculcação do *habitus*.

As práticas tradicionais presentes no 1º Ano investigado viabilizam a incorporação das disposições duráveis ajustadas em códigos, normas e valores morais. Por sua vez, ao negar atividades extraescolares, impediram, desde a mais tenra idade, que fossem construídas na criança disposições infantis edificadas a partir do acesso aos mais diferenciados meios sociais: “Pois a formação das disposições associadas à posição de origem de cada criança, das quais se sabe que, em relação aos espaços sociais em cujo interior elas se atualizam, contribuem para determinar as práticas” (BOURDIEU, 2005, p. 109).

As diferentes dimensões humanas, por estarem num contínuo processo de (re)construção, poderão ser perversamente afetadas, caso não sejam criadas oportunidades para as crianças frequentarem espaços de socialização, que se dá se somente se realizada por meio das diversidades de contatos sociais, na variedade de lugares e entre seus pares. Assim, o cotidiano escolar pesquisado não contribui para que seja superada a inculcação de um *habitus* durável na criança, mas reproduz uma lógica escolástica que dificulta a ampliação de seu capital cultural.

6.1.3 Existiram pontos intercontextuais entre Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Ao buscar não perder de vista os objetivos de pesquisa, e comparando os dois segmentos por meio das experiências pedagógicas situadas num tempo e num espaço determinados, foi possível compreender que a EI e o EF distanciam-se, sobretudo, sob o ponto de vista do adulto. Isso se deveu, principalmente, ao fato de as ações desses dois segmentos estarem voltadas para objetivos de aprendizagem inerentemente vinculados, por sua vez, aos princípios históricos presentes em cada etapa da Educação Básica.

Durante o desempenho de todo o processo educativo, o professor mobiliza um saber docente muito amplo que, ao mesmo tempo, encontra-se intimamente interligado com sua formação inicial e contínua e com um conjunto de conhecimento historicamente acumulado dentro do próprio campo de maior atuação, assim como as experiências particulares travadas ao longo de sua vida. Nóvoa (2009, p. 19) elucida ainda mais essa questão: “Ao longo dos últimos anos, temos dito que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Para o autor, há uma

importância em estimular práticas de autoformação intermediadas por momentos que permitem a construção de narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Neste mesmo contexto, Nóvoa (2009) destaca que a dimensão humana e relacional do ensino exige do professor um entregar-se por inteiro, e isso não pode retroceder a uma visão romantizada, mas trata-se de reconhecer que as necessárias tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. Ou seja, desde sua formação inicial, e ao longo de sua trajetória, muitos de seus conhecimentos serão canalizados ao cumprimento dos objetivos distintos de cada etapa de ensino. Todo o processo de experiências profissional e pessoal repercute dialeticamente em ações, práticas e posturas que irão configurar identidades profissionais muito fortes, que dizem respeito a uma cultura escolar muito singular e elementar, diferentemente construída acerca da história de cada etapa.

As identidades profissionais, por sua vez, constituem-se de acordo com este conjunto de especificidades vinculadas ao segmento educativo em que o professor atua, ou atuou, por mais tempo. Nesta trajetória identitária, Nóvoa (2009) enfatiza que a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão, virtudes essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou pedagógicas, mas se constitui a partir de referências pessoais.

Já os pontos de convergência ficaram por conta dos próprios agentes que frequentam essa etapa que, mesmo exercendo o árduo ofício de aluno, continuam sendo crianças com necessidades diversas de viver experiências próprias referentes às suas subjetividades infantis. Frente a isso, continuarão traçando estratégias pelas quais tentarão viver suas especificidades culturais correspondentes aos seus modos de ser, pensar e agir. Embora a EI e o EF sejam frequentemente separados, para Kramer (2006, p. 810), do ponto de vista da criança, não há fragmentação:

Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões tais como alfabetizar ou não na educação infantil e a integração de educação infantil e ensino fundamental permanecem atuais. Além disso, temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar as milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças e não só alunos, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas.

A autora acrescenta que isso vale para as duas instâncias, ressaltando que elas podem e devem ser compreendidas de forma indissociável, por envolverem “conhecimentos e afetos,

saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também, nas práticas realizadas, as crianças aprendem” (KRAMER, 2006, p. 810).

Outro aspecto avaliado que marca afastamento entre os pontos intercontextuais referentes às etapas investigadas diz respeito aos momentos coletivos pelos quais seriam promovidas trocas e se possibilitaria ao universo infantil formular suas hipóteses, pensamentos e ideias. A sua extinção impossibilitou ao professor criar, a partir das sugestões emitidas pelas crianças, propostas de trabalho voltadas aos seus próprios interesses. Assim, sente-se muito a falta de articulação de espaços interativos e criativos, cuja ausência revela a falta de condições e, por vezes, de interesse por parte da instituição escolar de atender às especificidades, necessidades e subjetividades infantis, reforçando mais uma vez o impasse entre os dois segmentos.

Por isso, concordo com Kramer (2006) quanto à aproximação entre a EI e o EF ficar por conta dos agentes que frequentam o 1^o Ano: as crianças. Isso significou para ela a difícil tarefa de mobilizar situações que permitissem viver sua condição infantil, tendo que criar subterfúgios a partir de sua criatividade usando, muitas vezes, seus materiais escolares. Ao concretizar sua imaginação, a criança retirou-se, ao menos momentaneamente, da realidade de experimentar apenas o ofício de aluno e pode viver um pouco o seu ofício de criança, fazendo, por vezes, coexistir as duas posições.

Ademais, Kramer (2006) faz um contraponto muito pertinente, convergindo com as observações de campo referentes às práticas realizadas no contexto do EF. A autora assevera que as crianças gostam de aprender tanto na EI quanto no EF, desde que seja permitido a elas atuarem com liberdade, assegurando a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Ela acrescenta o seguinte: “nos dois segmentos temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais” (KRAMER, 2006, p. 810).

Neste sentido, conclui-se que interferir nas estruturas consolidadas de uma etapa educativa é extremamente difícil e muito impactante, delimitando uma fronteira desafiadora e dicotômica aos seus agentes. Vê-se que fazer transitar experiências da primeira infância presentes na EI para o EF, além de formação, requer tempo de atuação, cuja combinação torna-se responsável por constituir a identidade docente de cada etapa educativa e respectiva faixa etária. No entanto, observei em vários momentos o professor A mostrar que é absolutamente possível integrar proposições lúdicas e interativas e praticá-las no EF:

Ao retornar do recreio, o professor A, com seu violão, convida o grupo para cantar uma linda música chamada “Pipoca”. As crianças demonstram gostar muito ao cantar, dançar e dramatizar com grande euforia a letra daquela canção. Após esse momento de muita agitação e descontração, ele convida as crianças para seguir as proposições planejadas para aquele dia. Observei que o convite foi aceito com um entusiasmo contagiante e maior empenho por parte do grupo. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO: 27/02/2018)

A seguir, transcrevo uma passagem do diário de campo pela qual procuro, por meio de minhas intervenções no cotidiano da EI, citar sem pretensão nenhuma a prescrições, um exemplo de como é possível experienciar atividades lúdicas também nesta etapa. O processo e o resultado foram surpreendentemente satisfatórios:

Após o recreio, o professor segue no caderno de atividade um ditado de palavras. Ele gentilmente pede para eu ditar as palavras e, com grande alegria, aceitei o convite. Logo pensei em como intuir ludicidade em uma proposição tão tradicional. Procurei inspiração em minhas vivências na EI, e então falei pra turma que iria ser um ditado um pouco diferente. Foi quando a maioria lançou-me olhares de estranheza [...]. Continuei explicando que se tratava de um “ditado mudo”, observei que o grupo sentiu-se desafiado, demonstrando ainda mais curiosidade e alegria ao mesmo tempo. Então, segui a proposição, fazendo o ditado apenas soletrando as palavras, sem emitir o som, exigindo que eles fizessem uma “leitura labial” e, atentamente, teriam que descobrir qual palavra estava por trás da minha gesticulação. A maioria das palavras foi descoberta muito rapidamente: rato, rata, gata, pato, vaca, escola [...]. Apenas uma foi mais difícil: foi o caso da palavra lagoa. Essa palavra demandou-me, além da gesticulação, fazer algo a mais para que descobrissem. Em princípio, imitei uma pessoa nadando, elas responderam peixe, sereia, golfinho, baleia [...]. Eu falei que estavam bem próximos (quentes), e então indiquei que era onde o peixe morava. prontamente responderam que era o mar, respondi que era quase isso, só que bem menor que o mar. Enquanto as crianças pensavam e falavam algumas possibilidades de respostas (todas erradas), comecei a imitar um sapo. Em seguida, elas logo gritaram em coro: “É lagoaaaa!”. E assim eu me vi, transformando uma antiga proposição em mais um aprendizado, reinventada de forma lúdica como se fosse uma brincadeira, o que realmente não deixou de ser e, por isso, todos demonstraram gostar muito de participar, incluindo a pesquisadora. (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO: 27/02/2018)

Alicerçada nos estudos de autores com quem dialogo, somados à experiência empírica, inferi que o EF9A contribui para compreender alguns fatores que influenciam fortemente nos retrocessos educacionais que nosso país, há tempos, vem atravessando. À luz das reflexões advindas dos referenciais teóricos e metodológicos aponto que as concepções de educação e de criança estudadas na etapa em foco permaneceram, salvo algumas exceções, distantes entre si, principalmente as das categorias mobilizadas nesta investigação.

E mais, conforme registrado logo no início desses escritos, nem suas necessidades básicas, muitas vezes, foram supridas: durante a pesquisa de campo, presenciei com grande frequência as crianças ficarem sem comer porque, além de não ter uma segunda opção de merenda escolar, os quinze minutos de recreio impediam que elas se alimentassem de modo

correto, bem como de desfrutar com tranquilidade este momento em companhia de seus colegas, o que as forçava a jogar no lixo grande parte da comida servida nos seus pratos.

Estes foram alguns aspectos identificados que contribuíram para um entendimento de que as práticas no EF são assentadas em uma visão adultocêntrica, que planeja e executa os usos dos tempos e dos espaços não somente pela lógica do professor, mas correspondendo a um forte alinhamento com um sistema de ensino fabril, que fragmenta e utiliza o tempo de seus agentes (incluindo o professor) de acordo com seus próprios interesses.

6.2 Entre o Ofício de Criança e o Ofício de Aluno

Neste subitem, com base em Perrenoud (1995) e Rizzo (2001), registra-se a compreensão de como o grupo de crianças pesquisado viveu a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno. Para tanto, resgata-se a hipótese inicial de que criança, ao acessar o EF, passa a viver uma duplicidade de papéis indissociável. Ou seja, o ofício de aluno precisaria contemplar também as aspirações, necessidades e subjetividades infantis. Mas observei que o acesso ao EF faz com que ela viva, na maior parte do tempo, o ofício de aluno.

No livro *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Perrenoud (1995) explica a possibilidade de falarmos não somente no ofício de professor mas também num ofício de aluno, visto que ensinar e aprender são dois ofícios nada fáceis, embora opostos, que demandam esforços imensuráveis de ambos os lados. Ao consultar o dicionário francês *Petit Robert*, o autor menciona ter encontrado três significados para esta mesma palavra, pertinentes ao propósito das discussões apresentadas naquela obra:

1. Gênero de ocupação manual ou mecânica reconhecido como útil pela sociedade;
2. Qualquer gênero de determinado trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade, e com o qual podem ser angariados os meios de subsistência;
3. Ocupação permanente que possui algumas características de ofício. (PERRENOUD, 1995, p. 14)

Sobre o significado apresentado na primeira definição, o autor considera ainda que em uma aula muitas vezes as mãos trabalham mais do que a cabeça e que, embora os alunos passem grande parte do tempo a manipular objetos, canetas, livros, folhas, cadernos, aparelhos, giz, professores e alunos não se dedicam a uma atividade inteira essencialmente manual ou mecânica.

O autor não se detém na segunda definição, argumentando que existe mais de uma forma de se “obter os meios de subsistência” através de um trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade e, por isso, o trabalho não pode se limitar unicamente à questão material. Ele

acrescenta que nas sociedades, mesmo as complexas, nem sempre os meios de sobrevivência têm a forma de um lucro ou de trocas monetárias individuais, pois os membros de uma família ou comunidade podem depender dos rendimentos de outros. Na sociedade ocidental, por exemplo, espera-se que os pais sustentem seus filhos para que estes possam consagrar dez a vinte anos da sua vida à escola.

Diante dessas variedades de sentidos atribuídos à palavra ofício, ele se detém na terceira definição, que entende que o ofício de aluno decorre da expectativa travada pelos pais sobre seus filhos. O autor enfatiza que desde o nascimento os pais ou responsáveis criam estratégias para preparar a criança, a fim de torná-la um bom aluno devendo este, por sua vez, alcançar o melhor de si. Durante esta fase de preparação a criança, simultaneamente, adequa-se e procura responder às expectativas de seus familiares ou responsáveis, ao mesmo tempo em que faz a ocupação de estudante ser reconhecida universalmente.

Desse modo, o ofício de aluno está ancorado, dentre outros pressupostos, em sua própria obrigatoriedade naquela ocupação, não limitando a sua sobrevivência a uma questão apenas material. Esse princípio faz com que o aluno percorra um longo e doloroso caminho em busca do reconhecimento identitário, implicando no direito “de ser o que se é” (um estudante), desde que consiga a visibilidade representada e consolidada pela “utilidade” subjacente no próprio ofício, cujo resultado apresenta vistas ao bem comum social.

Para o autor, a ocupação do ofício de aluno tem grande aproximação com o ofício de adulto, pela possibilidade de serem ambos igualmente constrangedores, forçados ou menos qualificados, controlados, fiscalizados, rotineiros, cujo exercício intensivo pode provocar efeitos perversos, levando, no caso do aluno, a trabalhar unicamente pela nota e construir uma relação utilitarista com o saber e com o outro. Em algumas instituições sociais, como a escola, por exemplo, os alunos são obrigados a mobilizar estratégias de luta por sobrevivência sob a qual, segundo Perrenoud (1995), esconde-se outra face deste ofício. Trata-se muitas vezes da tentativa de traçar percursos mais fáceis, dúbios ou superficiais pelos quais o aluno alcança seus objetivos, tirando vantagens e jogando com os limites de tolerância do professor e, dessa forma, engana-se mais a si mesmo do que ao outro. Esse efeito perverso desempenhado pelo ofício de aluno pode ser desencadeado pelos próprios mecanismos de controle acionados pela escola, obrigando aqueles que não vivem seu trabalho de forma gratificante a se resignarem para evitar sanções. Por outro lado, o autor explica que, pela lógica da dinâmica escolar, somente sobreviverá aquele que não levar a sério todas as suas exigências buscando uma vida mais equilibrada.

Com base na terceira definição de ofício de aluno assinalada por Perrenoud (1995), foi possível constatar que a maioria das crianças já chega ao EF com uma noção homogeneamente preelaborada acerca do ofício a ser desempenhado nesta etapa educativa. Suas falas, assertivas, revelaram curiosidade e vontade de aprender a ler e escrever, fazer contas e, conseqüentemente, uma valoração ímpar da escola.

Inicialmente motivadas pela possibilidade de realizar suas próprias conquistas, foi possível observar um vínculo muito positivo da criança com este meio, intermediado pelas possibilidades (nos seus imaginários) de brincadeiras entre os pares, com os professores e até mesmo com os demais funcionários da instituição. Os sentimentos de afeto e carinho perpassaram os diversos relatos das crianças, demonstrando abertura para frequentar e atender às exigências requeridas pela nova instituição. Registrei, logo no início do ano letivo, recorrentes dizeres pelos quais a criança situa a escola como um espaço social privilegiado de viver, além de aprendizados, a diversidade de experiências. Nessa perspectiva, a instituição é transformada em ponto de encontro ou num espaço possível de a criança viver sua infância, ultrapassando, portanto, a ideia reduzida de um lugar onde só se estabelecem restritas relações de ensino e aprendizagem. Segue registro em que compartilho tal percepção:

Laura⁸⁵: “Gosto de brincar com meus amigos daqui, de correr, desenhar, mexer com a massinha, de brincar com balão com eles. Gosto também de brincar no balanço, sabe por quê? [...] Porque quando estou no balanço vejo o céu pequeno e as vezes vejo ele grandão, também, prá lá e pra cá, pra cá e pra lá, pequeno e grandão, grandão e pequeno. Ele parece caminhar, sabe? É muito legal, eu adoro balançar. Gosto também de estudar, aprender a ler e escrever letra cursiva [...]. Não gosto quando as pessoas gritam comigo e quando às vezes tenho que ficar ou brincar sozinha. Mas o que não gosto mesmo é quando tenho que ficar de cabeça baixa na sala [...], mas não conta pra minha mãe porque tenho vergonha e tenho muito medo dela me tirar desta escola. Ela já me tirou uma vez quando Morava em Porto Alegre!”. (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO: 16/02/2018)

Clara: “Gosto de estudar, aprender, desenhar, de brincar de pega-pega. Gosto um montão de Artes e Educação Física porque é legal, mas nessas horas o sinal bate muito rápido! Ah, gosto também do recreio, de tomar iogurte com meus amigos e de comer minhas bolachas que trago de casa com eles. Gosto muito do professor A quando a gente canta, dança e pula. A música da pipoca é engraçado e muito divertida! [...]. Não gosto quando chove porque não podemos brincar!”. (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO: 16/02/2018).

Vemos que, em meio às demonstrações de interesse de estudar e aprender, a brincadeira ocupou igual ou maior valor nos relatos infantis. O aflorar para essa atividade muitas vezes tensionou, por estabelecer uma estreita aproximação entre o ofício de aluno e o ofício de criança, a qual, mobilizada por meio de estratégias *sui generis*, proporcionou a indissociabilidade entre os dois ofícios.

⁸⁵ Com vistas à preservação das identidades infantis, os nomes são fictícios.

Com o passar dos dias, presenciei momentos em que era visível a decepção em relação ao que fora idealizado por elas. Essa frustração foi percebida perante os inúmeros pedidos das crianças para tomar água, bem como pela frequente pergunta sobre quando teriam aulas de Educação Física ou de Educação Artística. A chegada inesperada de um novo professor, no início de mês de abril, fez o ambiente escolar ser tomado por grande frustração e ansiedade, sentimentos que ganharam contornos explícitos por meio de uma frase que ecoava na sala e fazia os ouvidos doerem: “Quantos dias faltam pra chegar o sábado?”. Houve um dia em que escutei uma voz bem baixinha, que repetia, “eu não queria estar aqui”:

Fim de aula, a turma aguardava em silêncio o momento de bater o sinal quando ouço a menina Tereza cantarolar uma “canção”, bem baixinho: “Eu não queria estar aqui, eu não queria estar aqui [...]”. Aproximei-me dela e perguntei por que estava cantando aquela “canção”. “Ué! É porque eu não queria estar aqui, porque é muito chato, por isso [...]”. As meninas, Bianca e Laura, com seus olhares direcionados ora para a professora, ora para mim, perguntavam seguidamente: “Quantos dias faltam pra chegar o sábado ou o domingo?”. (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO: 03/05/2018)

Dividimos nossa constatação com Matsuzaki (2009), ao assegurar que as crianças que estavam iniciando o período letivo no EF indicaram em suas falas uma expectativa positiva em relação às atividades escolares, apresentando alegria e entusiasmo quanto ao uso do caderno de linha, quadriculado, ao aprender a ler e escrever, levar e realizar suas tarefas para casa, aprender a fazer letra cursiva, participar das aulas, realizar as atividades propostas, entre outros. Contudo, à medida que a cristalização da cultura escolar do ensino formal se fez presente, elas passaram a desgostar, revelando um enorme dissabor e uma não aceitação da arbitrariedade, obrigando a repensar as ações proporcionadas às crianças que passaram a acessar este segmento aos seis anos de idade.

Constata-se claramente sua condição de aluno do EF, ao resgatar falas das crianças de quando frequentavam a creche, cujas lembranças revelam aquela instituição como um lugar acolhedor e propício para viver o ofício de criança:

Alice: “Gosto de fazer Educação Física, Artes, brincar no parquinho, comer e tomar o achocolatado na hora do recreio. Gostava muito quando o professor A cantava com a gente a música da pipoca e fazia aquela festa, lembra? (Estava se referindo à festa organizada pelo professor na sala de aula no dia 22/03/2018 para comemorar o aniversário de Florianópolis). Era demais quando ele colocava linha no balão para brincar com meus amigos. Gosto também de aprender a ler com a professora B, mas eu ainda acho ela brava! Eu lembro da Creche [...], era muito legal. A gente brincava no parquinho, brincava de massinha, fazia atividade, pintava com tinta [...] lá tinha muitas canetinhas coloridas, mas só podia contornar com elas. Era na “CED”, lá a gente brincava um montão, sabe? (...) fazia um monte de coisa legal: ia visitar os bebês, assistia desenhos, também íamos no lago e dava pra ir a pé. Lá tinha pato, tartaruga, tínhamos horta, plantávamos muitas verduras: beterraba, cenouras, alface tinham muitas coisas que alimentavam. A gente ia no parquinho dos grandes e

dos menores também [...]. Eu e a Bia sentávamos juntas, ela era minha melhor amiga!”. (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO: 28/09/2018)

Presenciei também inúmeras tentativas das crianças de dividir com o professor suas conquistas pelas realizações de proposições julgadas por elas como difíceis. Embora poucas vezes tenha sido possível, percebi perfeitamente que falar sobre sua vida fora da escola, contar passagens vividas com seus familiares, seus vizinhos e amigos as deixavam muito felizes. Frequentemente deparava com episódios pelos quais demonstravam o gosto em narrar fatos, emitir suas preferências, medos e angústias, contar sobre suas experiências, formulando ideias e hipóteses sobre o mundo. No entanto, observei que suas tentativas de se aproximar dos professores foram frustradas, pois o desempenho de seu trabalho solitário numa turma de mais de 20 crianças impedia a atenção individualizada. Foram diversos os momentos em que as crianças não conseguiam ser ouvidas e, por isso, muitos de seus sentimentos, dúvidas e expressões não foram identificados, para melhor compreendê-las e atendê-las:

A menina Ana continua a chorar. Observo que o professor não consegue dar muita atenção, pois no EF, diferente da EI, não tem o segundo professor por turma. Além disso, escutei ele falar, no início da aula: “Talvez esteja querendo chamar a atenção”. Aproximei-me dela, procurando acalmá-la, mas começou a chorar ainda mais. Então, sem saber o que fazer, afastei-me dela, para não interferir em sua adaptação. No dia seguinte, logo que a vi chegando à escola, aproximei-me da criança novamente e propus que, se ela não chorasse mais, poderia sentar-se do meu lado durante a aula. A resposta positiva da menina foi dada por meio de um sorriso bem largo, acrescentado com um abraço bem forte, entregues a mim antes da entrada em sala. (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO: 16/02/2018)

Consideramos que, em muitas circunstâncias, as necessidades infantis foram obscurecidas pelo fato de sua escuta ter sido abafada. Conseqüentemente, a sua voz como instrumento de trabalho não foi algo colocado em prática por aquele processo de ensino-aprendizagem. Isso fez com que muitas vezes elas reportassem a mim, conforme registrado:

Durante todas as tardes em que estive na sala, frequentemente as crianças dirigiam-se a mim para mostrar seus trabalhos, pois, além de ser uma oportunidade de levantarem-se de seus lugares e caminhar até onde eu estava, gostavam de conversar e pedir explicação sobre a atividade pedagógica. Sempre muito afetivas, gostavam de ganhar meus elogios e trocar muitos abraços e beijinhos. Também era comum dirigirem-se a mim e pedir permissão para sair da sala para tomar água ou ir ao banheiro. Quanto a isso, sempre me preocupei em deixar claro que, embora eu também fosse professora, naquela ocasião não estava desempenhando tal função, e pedia para elas reportarem-se aos professores que conduziam as aulas. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO: 14/06/2018)

Assim, ao avançar com as reflexões, dividi minhas angústias com Zambelli (2014). Em seus estudos, avaliou que as adequações para receber as crianças de seis anos quase não aconteceram. Ao contrário, houve uma simples transposição dos conteúdos tradicionais trabalhados na antiga 1ª Série para as crianças que estão hoje no 1º Ano do EF, revelando uma forte desvalorização da infância.

Do mesmo modo, estabeleci aproximações com Dias (2014), que em seu estudo mostrou a valorização socialmente construída e cristalizada sobre a entrada da criança no EF. O autor aponta que as expectativas de acesso ao EF estão alicerçadas na apropriação do sistema da leitura e da escrita, para o qual estar na escola é aprender a ler e escrever.

No que diz respeito à inserção da Matemática, os professores utilizavam como principal recurso um calendário pelo qual, diariamente, eram apresentados às crianças os dias da semana, construindo junto ao grupo noções temporais de ontem, hoje e amanhã. Outra estratégia diária utilizada consistia em registrar na lousa o total de crianças do grupo e, em seguida, realizar a contagem de forma coletiva do número de criança presentes naquele dia, concluindo um raciocínio (inverso) que partia deste mesmo número até chegar ao total. Para alcançar o resultado final, pedia-se às crianças para usarem os dedos das mãos como recurso didático. Reparei que tanto o uso do calendário como recurso didático-pedagógico quanto à contagem de alunos eram exemplos que partiam da experiência prática das crianças, o que tornava a compreensão mais fácil e significativa para elas. No entanto, esses exemplos/recursos se repetiram diariamente, durante todos os dias em que estive em campo, não havendo outras variações/mediações de exemplos ou de recursos concretos para construir conhecimento acerca da Matemática.

Assim, vemos encerrado na alfabetização o principal objetivo de aprendizagem e encontra-se nele, também, o real sentido da criança frequentar o 1º Ano do EF9A. Sobre a consequência de a escola de EF buscar um reconhecimento social que subtrai o cunho político da ação de ensinar, pautado unicamente no “aprender”, Dias (2014) alerta que esse tipo de pensamento tem levado a um entendimento equivocado de que,

ao adentrarem os portões da instituição educativa com suas mochilas e uniformes, as crianças deixam de ser crianças e se tornam alunos: ser aluno implica em [sic] tornar-se sujeito do aprender, trata-se da percepção de um “ofício de criança”, o qual se encontra imbricado na constituição de um “ofício de aluno”, um papel normatizado pelo discurso pedagógico, isto é, um discurso que transforma as crianças em alunos. (SILVA, 2010 apud DIAS, 2014, p. 160)

Conforme assinala Rouet (1993), a escola é reflexo da sociedade na qual está inserida, sendo fruto de suas práticas e representações sociais. Vê-se, assim, que a cultura escolar

interior tem conexão com a cultura exterior social e torna-se resultante das interações, dos atos e das ideias, evoluindo de forma simultânea e proporcional à sua própria configuração de sociedade.

Com base nesses apontamentos, confirmei, parcialmente, a hipótese inicial de que a passagem da criança da EI para o EF faz com que ela experiencie, na segunda etapa, uma conversão de ofícios. Ou seja, é permitido a ela viver a duplicidade de ofício somente quando ela consegue colocar em prática suas estratégias infantis ou durante as aulas de Educação Física e Artística, caso contrário, ela vive apenas o ofício de aluno. Isso ocorre quando ela perde, em parte, sua condição infantil e passa a vivenciar uma proposta educativa voltada à memorização, individualizada, repetitiva, mecanizada, centrada apenas nas três habilidades tornadas comuns ao EF, sobre as quais já houve referência, no início dessas análises. Assim, a criança só vive o ofício de criança quando consegue colocar em prática suas estratégias infantis elaboradas durante alguns momentos de maior necessidade, dentre eles, os tempos mortos.

6.3 Tensões entre o Ofício de Aluno e as tentativas de estratégias infantis

Após constatar que a criança vive o ofício de criança de forma dicotômica, principalmente, quando consegue colocar em prática suas situações imagéticas, ancorada em Perrenoud (1995) e Rizzo (2001), discorro sobre os momentos em que ela demonstrou maior necessidade de elaborar e colocar em prática tais situações, ora alcançando sucesso, ora sendo desarticulada.

Durante a pesquisa exploratória de campo, identifiquei, por parte das crianças, uma intolerância sobre alguns dos aspectos negativos que permeiam o cotidiano desta etapa: o curto tempo de 15 minutos de recreio, as inflexibilidades nas proposições, a escassez de brincadeiras, a falta de estrutura física e humana da escola. Encontrei nas “subversões” uma “saída emergencial” que as auxiliavam, na medida do possível, a superar essas frustrações. Alguns desses momentos retiveram mais minha atenção do que outros. Como exemplo, enfatizo os que foram mais perceptíveis, como a externalização de tristeza, momentos em que algumas crianças (normalmente ocorria com as mesmas), ao terminarem primeiro as atividades, tinham de aguardar em silêncio que todos os outros colegas assim o fizessem. A falta de ocupação da criança no intervalo entre uma proposição e outra não poderia passar à margem do nosso olhar e tornou visível seu profundo desagrado com a situação. Assim, os

“tempos mortos” de Perrenoud (1995) são momentos em que algumas crianças, ao realizarem primeiro suas atividades, têm que aguardar até que todos terminem.

Este impasse relacional comumente estabelecido entre adultos e crianças, mas velado nos contextos escolares, vem ao encontro do que afirma Perrenoud (1995, p. 18), e expressa em palavras muitos dos momentos observados nesta pesquisa:

Qual o aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de atividades e de disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? Qual o aluno que poderá, por imposição, tornar-se ativo ou passivo e escutar ou concentrar-se, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento determinado que este julga oportuno?

Foi essencialmente nesses momentos que percebi as multiplicidades de sentimentos que o espaço escolar desperta na criança. Mais uma vez recorro a Perrenoud (1995) quando ele situa este lugar educativo como meio de vida social rico, complexo, ativo, onde todos serão inevitavelmente tocados por algum tipo de sentimento. Isso faz com que a escola seja, por excelência, um espaço de vida relacional e diversificado. Para o autor, tais sentimentos são despertados e acionados como mecanismos de agressão ou defesa, de identificação ou de projeção, funcionando em todas as situações. São eles

raiva, amor, desejo inveja, admiração, devoção, submissão, apatia, entusiasmo, alegria, prazer, angústia, expectativa, frustração, dominação, competição, cooperação, rejeição, segregação, filiação, aprovação, isolamento, marginalidade, liderança, sexualidade, defesa de território, sentido de propriedade, legalidade e partilha: todas as componentes da vida sentimental e relacional dos adultos se encontram na escola, as atitudes, as paixões. (PERRENOUD, 1995, p. 29)

Frente a muitos desses sentimentos (negativos) aos quais Perrenoud (1995) se refere, frequentemente as crianças foram desafiadas, ou coagidas, a criar suas próprias estratégias, através das quais pudessem vivenciar as subjetividades inerentes à sua condição infantil, driblando os sentimentos pertencentes a sua dimensão negativa. Ou seja, o desrespeito aos diferentes ritmos da criança no tempo de realização das atividades fez com que ela reagisse à arbitrariedade subjacente àquela lógica escolar e, a seu modo, atribuísse vida aos “tempos mortos” institucionalizados, conforme registrado:

Enquanto a professora aguarda o grupo realizar a cópia na lousa referente à atividade do dia, o menino Bernardo, ao concluir a tarefa antes que outros colegas da sala, dispõe verticalmente sobre sua carteira os lápis de cor, o caderno, apontador e borracha, de forma a criar um cenário para a sua brincadeira. Aproximo-me dele, e bem baixinho pergunto: “O que está fazendo?”. Ele responde: “Brincando!”. Eu pergunto novamente: “Brincando do quê?”. Ele responde: “De combate!”. Eu retomo: “Mas, eu não sei o que é combate”. Ele prontamente pergunta: “Você não sabe o que é combate? [...] Combate é quando têm muitos homens e têm muitos

soldados de guerra lutando uns contra os outros, tem muita luta e tem avião [...]. Ah! Tem canhão e barricadas também!”. Não demorou muito para a professora perceber e pedir para que a criança guardasse todos os materiais que estavam em cima de sua carteira e só deixar o material estritamente necessário referente àquela aula. Paralelamente, observo a tentativa de Érick que, também ao terminar antes a proposição, pega sua mochila e abre e fecha seguidamente o zíper, mas, ao ser proibido de levantar-se da cadeira, transfere rapidamente sua tentativa para o cadarço do tênis. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 26/04/ 2018)

Enfatizo, portanto, que em diversos momentos existiu, por parte das crianças, a persistente tentativa de colocar em prática suas estratégias com vistas a ultrapassar as frustrações e os sentimentos negativos despertados pelo cotidiano escolar hierarquizado e inflexível, ora lhe apresentado. Assim, observei-as viverem com maior frequência o ofício de aluno comumente destinado ao EF.

O esperado toque do sinal é acionado e, finalmente, é chegada a hora do intervalo, no período vespertino das 15h05min às 15h20min. Entusiasmado, ouço José falar: “Ah, tão bom ficar de pé!”, referindo-se ao fasto de que no recreio isso é possível. Depois, acrescenta: “Preciso ir rapidinho tomar água!”. Durante as tardes em que estive na escola, esse momento confirma a necessidade que as crianças têm de se movimentar, de conversar e interagir, às suas maneiras, com seus pares e adultos, assim como de correr, brincar, enfrentar fila para que consigam se alimentar, ir ao banheiro, etc., etc., etc... Embora algumas delas ainda desconheçam que se trata de apenas 15 minutos, o tempo reduzido é intensamente sentido por todas, sem exceção, pois, conforme as palavras de Beatriz, “o nosso recreio não dá tempo nem de brincar, passa num piscar de olhos”. No retorno à sala, ouço a frase de Sara dita com alegria: “Hoje ficamos mais tempo no parquinho que ontem”, referindo-se a um espaço maior de tempo que o professor A dispensou, propositalmente, no intervalo daquele dia, enquanto conversava comigo e com a assessora justamente sobre os paupérrimos 15 minutos destinados à criança. Além disso, nesse momento elas ficam sobre o olhar (generoso) da supervisora e/ou assessora pedagógica, pois é o horário de lanche dos professores também e não há profissional responsável por cuidar das crianças, tanto das menores quanto das maiores. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO: 07/03/2018)

Ao presenciar as tentativas do universo infantil de viver suas situações imagéticas, surge neste contexto um “grito” clamando por opções de proposições a serem oferecidas às crianças que terminam antes suas tarefas. Medidas que propiciariam alternativas de atividades ou um espaço para onde elas pudessem ser encaminhadas por um segundo professor. Enquanto isso não acontecer, continuarão a ser observadas as tentativas de subterfúgios, ora com sucesso, ora oprimidas.

Percebi que o cotidiano analisado priva as crianças de experienciar processos de ensino-aprendizagem mais lúdicos, significativos e interativos, indissociavelmente. Os estudos de Silva (2010 apud DIAS, 2014, p. 160) contribuem para situar essa questão:

A sua preocupação reside na dinâmica do EF ser dirigida única e exclusivamente pela visão do adulto: ele “dirige, planeja e organiza o tempo e o espaço para a execução das atividades, secundarizando momentos coletivos pelos quais as crianças, a partir de suas lógicas, poderiam apresentar sugestões, ideias e propostas”, as condicionando a criar seus próprios subterfúgios para ultrapassar a ordem institucionalizada e vivenciar experiências próprias do universo infantil.

Em meio à fabricação de uma cultura escolar impositiva que inflexibiliza as relações, não tive dificuldades de observar nas crianças a impaciência, a ansiedade, a raiva e uma profunda rejeição por este modelo escolar. Merece muita atenção a concepção que se tem, no EF, de suas práticas pedagógicas. E não somente dos conteúdos em si, trabalhados no sentido de repensar, fundamentalmente, a forma pela qual essas práticas foram conduzidas no cotidiano deste 1º Ano. Foi visível a impaciência e o constrangimento no corpo infantil, que demonstrava interesse, ansiedade e necessidade de fazer algo que lhe tirasse do marasmo e da agonia de simplesmente não poder fazer nada. Compartilho essas angústias e anseios com Rizzo (2001, p. 27):

A ação educativa adequada às características do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária é, portanto, de alto grau de responsabilidade e não deve ser exercida de forma diretiva ou por treinamento, sob risco de gerar desajustes ou desvios de comportamento, frutos de experiências negativas, injustas e dolorosas sofridas durante o processo de educação e crescimento. Coerção e autoritarismo são duas formas de domínio do homem e de sua mente que precisam, necessariamente, estar afastadas da educação de suas estruturas básicas de raciocínio, pois criam e desenvolvem formas de heteronomia, dependência moral e intelectual, oposto da desejável autonomia intelectual, a construção do julgamento crítico.

Portanto, aliando os pressupostos teóricos desses autores aos indícios empíricos, concordo com Perrenoud (1995) quanto ao ofício de aluno ganhar maiores contornos quando ele vive o hoje e, ao mesmo tempo, prepara-se para a vida adulta do amanhã. Constatei que, durante a trajetória escolar, embora a criança viva uma obrigatoriedade de corresponder às expectativas socialmente consolidadas pertencentes aos pais, familiares, professores e de toda a comunidade escolar, não foram identificados elementos referentes a essa obrigatoriedade que pudessem ser considerados como causadores de algum efeito negativo à criança.

Apontamos que o acesso ao 1º Ano do EF faz a criança experienciar a conversão de ofício quando ela se depara com uma rotina escolar não acolhedora dessas expectativas. Diariamente, a criança foi percebendo que a construção de conhecimento teve que passar por uma organização escolar desconhecida onde viver os “tempos mortos” configurou um dilema pra ela. Com efeito, aquele foi o momento em que ela demonstrou maior necessidade de mobilizar suas estratégias de subterfúgios a fim de superar essa frustração. Entretanto, durante os tempos mortos, a criança passou por um crivo de reprovação e consequente desarticulação

de suas tentativas. Nesse momento o ofício de aluno ganhou um peso ainda maior levando a criança estabelecer uma relação passiva e negativa com o mesmo.

Faz-se necessário esclarecer em meio as nossas análises que, sob hipótese alguma, estamos desvalorizando ou desmerecendo o processo de alfabetização mas, problematizando-o quanto a forma de condução das proposições junto às crianças do 1º Ano pesquisado ao não possibilitar que eixos estruturantes do trabalho com a criança na EI estivessem também fundamentando as práticas pedagógicas deste 1º ano pesquisado.

Paralelamente a isso, entendo que essa restrição de experiências ocorre em detrimento de uma forte cobrança com relação ao cumprimento de um objetivo de aprendizagem presente na referida etapa – exigida agora ainda mais pela BNCC⁸⁶ –, a qual condiciona o trabalho do professor em torno, prioritariamente, da alfabetização. A contribuição de Zambelli (2014) reforça essas angústias, ponderando que essa prática é fundamentada nos próprios documentos que orientam a ampliação, os quais acentuam a importância da alfabetização nesse período de vida escolar da criança, tendo, como desfecho, a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do EF.

Frente a isto, enfatizo, portanto, que a necessidade de rever as práticas pedagógicas destinadas ao EF9A não se situa exclusivamente nos conteúdos em si e, menos ainda, nas expectativas ou obrigatoriedades dessas frente às crianças, mas encontra-se localizada nas inflexibilidades guardadas no processo como um todo, sobretudo no referente ao não acolhimento das especificidades infantis da nova faixa etária que passou a acessar esta etapa de ensino. Refiro-me, sumariamente, à maneira pela qual essas ações foram conduzidas neste 1º Ano ao não conceber a interação humana como princípio elementar do processo educativo direcionando o ensino e a aprendizagem à aquisição do código escrito, significando a subtração das dimensões política, reflexiva, emancipadora, interativa, lúdica e criativa daquele processo. Por meio desta pesquisa, verifiquei que o espaço educativo provocou muitas vezes na criança sentimentos e reações negativas impactantes e, por isso, insisto na pergunta: até que ponto isso poderá se tornar num obstáculo imensurável na sua trajetória de sucesso/fracasso escolar?!

⁸⁶ Consta neste documento que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, BNCC, 2019, p. 56). A versão final de 2019 altera, portanto, o Ciclo de Alfabetização, de três para dois anos.

6.4 Elementos para pensar as práticas pedagógicas no EF9A numa perspectiva fundamentada em princípios educacionais históricos modernos e contemporâneos

Alguns apontamentos realizados no decorrer da pesquisa permitiram-me inferir que o objetivo de aprendizagem do primeiro ano do EF9A exige do professor o desenvolvimento de um trabalho inclinado à alfabetização. Com efeito, esta prática advinda do próprio sistema de ensino recai sobre os ombros desse profissional e, conseqüentemente, como um ciclo vicioso, obriga-o percorrer um caminho que vise corresponder ao exato objetivo de alfabetizar.

A partir daí, procurei identificar quais os princípios basilares subjacentes à tal prática e observei, por meio da educação moral e laica defendida por Durkheim (1978), que os mesmos se encontram na base de origem dessa etapa educativa. Prosegui rumo ao entendimento de como esses preceitos incidem sobre o ofício do professor da Educação Básica, de forma que, mesmo originários dos sistemas de ensino modernos, atualizam-se ao longo dos anos, entremeando-se a fatores emergentes do contexto pós-moderno, conduzindo e consolidando um ciclo educativo reprodutivista da ordem social. Para situar o hibridismo desses elementos na contemporaneidade, a pesquisa valeu-se do respaldo teórico de Bauman (2009), Bourdieu (1996), Thiesen (2018), (2019), Valle (2014), Libâneo (2016), Nóvoa (2009), Moro (2009), Kramer (2006), Beech (2007), Verger (2015) e Carnoy (2002).

6.4.1 Os princípios e promessas da educação escolar pública brasileira

Em *Bauman & a Educação* (2009) são apresentados apontamentos que, situando a escola no contexto da modernidade líquida, fazem ela se tornar alvo das ambições legisladoras de intelectuais modernos, edificando-a num “império da ordem”. Nesta obra, o autor faz uma analogia em que os objetivos e vontades do Estado são representados pela figura do jardineiro, o que tornaria a escola o principal “canteiro” ou “fábrica da ordem”, responsável pela integração das crianças. Estas, por sua vez, seriam as “plantas” a serem cultivadas.

Depois de declarada a incompetência social das massas incultas e vulgares, os professores/educadores passariam a ser as “únicas” pessoas moral e eticamente capazes de fornecer o modelo de uma vida correta pautada em boas maneiras, bons gostos e com vistas à ordem e à normalidade social. Somente desta maneira as pessoas se adequariam ao projeto moderno de ordem e a escola se oporia a todos os mecanismos identitários que fossem diferentes dos promovidos pelo Estado nacional.

É por isso que podemos dizer que o projeto de escolarização moderno não reservou nenhum lugar às diferenças e as múltiplas formas de vida e tradições culturais que até ela chegavam. A escola era o lugar de se obter uma cultura universal, que coincidia com os próprios desejos ordenadores e planificadores de legisladores, (educadores/professores) e jardineiros modernos. (BAUMAN, 2009, p. 49)

Com Bauman (2009), observa-se que a função social construída acerca da escolarização e historicamente presente nos princípios que fundam, principalmente, a segunda e a terceira etapas da Educação Básica, justifica e legitima práticas pedagógicas tradicionais cujos objetivos perpetuam uma educação moral que prima por ações simplistas, fundadas na regulação social e balizadas pelo exercício de ensinar e aprender. Por esse viés, o projeto de manutenção da ordem se expressa, sobretudo, na rigidez das relações estabelecidas pelo professor perante o aluno, em que o primeiro impõe suas próprias significações, atribuindo um caráter de dominação e reprodução ao trabalho pedagógico institucional. Foi esse o sentimento despertado quando, logo no primeiro dia de aula, a professora B estabeleceu com o grupo algumas regras julgadas novas e de extrema importância para frequentar e permanecer naquele contexto:

Preciso deixar claro que agora é para fazer o que a professora orientar: não é para sair pra fora da sala sem pedir, sendo que na primeira aula ninguém poderá sair. Todos deverão prestar atenção quando a professora estiver falando e, quando chegar visita, não é para conversar e nem levantar ou ir até a porta. Vocês já sabem o que é certo e o que é errado! Acabou a creche! Alguém usa fralda? Tem algum bebezinho aqui? Quero todos fazendo as coisas certinhas [...]. O recreio é para se alimentarem, tomar água, ir ao banheiro e descansar. Não é para sair correndo da sala e nem correr pela escola, vocês podem se machucar. No retorno, não vou deixar ninguém sair [...]”. Em outro momento, ao entregar uma figura para cada criança do grupo colorir, falou: “Agora é para pintar como 1^o Ano e não mais como na creche”, e uma criança respondeu: “Mesmo assim, quando eu pintava na creche, eu pintava bem bonito!”. (PROFESSORA B. REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO: 10/04/2018)

A partir de análises contextuais e dado o poder das instituições sociais, em especial, o da escola, constatei que a figura do professor continua a exercer uma autoridade legítima e natural, permitindo combinar nas relações estabelecidas com as crianças, interesses individuais e imposição de regras, sem grandes obstáculos. Essa legitimação imanente do espaço impõe, da forma mais plena possível, o exercício do ofício de aluno, ajustando suas (dis)posições a uma ordem socialmente reconhecida. Tais princípios educativos são facilmente encontrados na abordagem Émile Durkheim (1858-1917), a qual foi intensamente disseminada na França no século XIX.

Visando a um trabalho de moldagem das novas gerações, o autor contribuiu para colocar a escola, a um só tempo, como principal instância responsável para manutenção da sociedade organizada. Suas obras postulam uma cultura escolar fundada na transmissão e incorporação passivas de normas, regras, valores e padrões morais, visto que as mesmas “não podem organizar-se em nossos tecidos, aí se materializando sob a forma de predisposições orgânicas [...]. É pela educação que essa transmissão se dá” (DURKHEIM, 1978, p. 43).

A intencionalidade presente tacitamente nos princípios e objetivos que norteiam o projeto ordeiro de modernização vincula, constrói e conforma uma identidade docente que, exercida desde o 1º Ano, faz o professor acreditar que uma das formas de garantir um trabalho com eficiência e qualidade é a partir da realização intensa da escolarização pautada fundamentalmente nos três pilares: escrever, ler e operacionalizar algumas noções numéricas. Relacionamos o dilema vivido neste 1º Ano com questões latentes da pós-modernidade:

Sugiro que o avassalador sentimento de crise sentido de igual forma pelos filósofos, teóricos e educadores, essa versão corrente do sentimento de “viver nas encruzilhadas”, a busca febril por viver uma autodefinição e, idealmente, também uma nova identidade, tem pouco a ver com as faltas, os erros e a negligência dos pedagogos profissionais, tampouco com os fracassos da teoria educacional. Estão relacionados com a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos – o mundo que prefiro chamar de “pós-moderno”. (BAUMAN, 2008, p. 163)

Vilarino (2016) enfatiza que o dispositivo de avaliação (provas) precisa ser realizado no sentido de promover e não simplesmente de reter a criança, tornando necessário que o professor o perceba como algo indissociável e constante no seu planejamento. No entanto, sua pesquisa mostrou que o trabalho docente é também mobilizado pelo pensamento de que “ensino bom é aquele que reprova”, uma vez que a implementação do Ciclo de Alfabetização⁸⁷ gerou graves resistências por parte dos professores.

Tais representações a respeito da classe docente encontram ressonância nos estudos de Carnoy (2002). O autor aponta que as inúmeras reformas educacionais nos países em desenvolvimento têm tomado rumos muito nebulosos ao se centrarem no aumento da produtividade dos funcionários. Assim, suas iniciativas visam à eficácia da exploração

⁸⁷ A opção pelos três primeiros anos do EF se deve ao fato de que no ano de 2000, considerando a avaliação do PISA, aproximadamente 50% dos alunos mostravam dificuldade para lidar com a interpretação de diferentes gêneros textuais e se caracterizavam como “analfabetos funcionais”. Isto era um desafio a ser enfrentado pelo MEC, mas era importante investigar os programas de formação continuada desenvolvidos para os professores no país. Constatou-se que boa parte das políticas foi desenvolvida somente em algumas regiões brasileiras e não contava com a participação das universidades públicas. (DEPOIMENTO DADO NO FÓRUM DAS UNIVERSIDADES apud SILVEIRA et al., 2016, p. 23).

máxima dos recursos disponíveis, aprimorando as tarefas educativas que reduzam cada vez mais os gastos públicos com a educação.

Pela lógica das reformas que visam à competitividade⁸⁸, o professor eficiente é aquele que chega ao final do ano com o máximo possível de crianças alfabetizadas, pois, do contrário, ele poderá ficar marcado como incapaz de realizar um bom trabalho ou mal visto pelos seus colegas e pela instituição em que atua. Diante da realidade escolar fundada neste arbitrário cultural, constata-se que a entrada da criança no EF é entendida pelo corpo docente como um momento dicotômico pelo qual é encerrado um percurso antigo – correspondente à EI – e de agora em diante serão depositadas, na etapa posterior, referente ao EF, outras expectativas, inéditas e mais importantes. Este pensamento, além de negar experiências anteriores e a fundamental interlocução com as demais áreas de conhecimento, permite a leitura de que o processo de alfabetização foi objetivado de forma a desvalorizar a dimensão humana, transformando-o em meta.

Com Bauman (2008), é possível identificar, no ofício dos professores pesquisados, a emergência da realização de um trabalho exercido sob grande “pressão” e eminentemente tomado por um sentimento de insegurança, ao colocar em prática seus saberes. Os sentimentos de incerteza e insegurança se dão, sobretudo, pelo fato de os objetivos desta etapa educativa investigada perseguirem resultados imediatistas e, por vezes, superficiais, de um processo que se quer significativo para a criança, mas que, na realidade, o professor não está preparado para alcançar. De acordo com o autor, muitos desses sentimentos afloram por circunstâncias forjadas em detrimento do mundo pós-moderno, em que o sucesso humano depende da velocidade com que conseguimos nos livrar de hábitos antigos mais rapidamente do que adquirimos outros novos:

[...] a vida fragmentária pós-moderna é vivida num tempo episódico, só podem ser colocados em uma narrativa histórica coesa postumamente; enquanto está sendo vivido, cada episódio tem apenas a si mesmo para fornecer todo o sentido e objetivo de que precisa ou que é capaz de reunir para manter-se no rumo e terminá-lo. (BAUMAN, 2008, p. 163)

⁸⁸ Nos setores da educação e da formação, as reviravoltas da economia mundial desencadearam três tipos de reação: as reformas que correspondem à evolução da demanda por qualificações nos mercados – nacional e internacional – do trabalho e a novas ideias sobre a maneira de organizar a produção do sucesso escolar e da competência profissional podem ser qualificadas de “reformas fundadas na competitividade”; as reformas que correspondem a restrições do orçamento do setor público e das rendas das sociedades privadas, reduzindo os recursos de que dispõem o público e o privado para financiarem a educação e a formação, podem ser qualificadas de “reformas fundadas nos imperativos financeiros”; por último, as reformas que tentam realizar o importante papel político da educação, como fonte de mobilidade e nivelamento sociais, podem ser qualificadas de “reformas fundadas na equidade” (CARNOY, 2002, p. 54).

Segundo o autor, as sociedades estão sofrendo uma “metamudança”⁸⁹, numa velocidade em que as habilidades se tornam muito rapidamente obsoletas. O antigo está desaparecendo muito além da capacidade de reajuste e reestruturação de outra sociedade na qual pudéssemos contar com princípios e valores éticos e morais sólidos e edificantes requeridos pela vida pós-moderna. A aquisição de bens por parte dos indivíduos está se tornando cada vez mais uma obrigação, e as “coisas” deixaram de ser chamadas pelos seus nomes.

O autor esclarece que a modernidade, ao revelar um refluxo na compreensão da vida e do sentido da existência humana, gerou uma crise imersa em receios e preocupações aos quais se somam os desafios advindos da realidade social pós-moderna. No entanto, isso não pode significar uma distorção do processo educacional ou, menos ainda, um desvio do seu objetivo. A conscientização a respeito desses paradigmas deve provocar uma compreensão mais larga e profunda deste fenômeno social que atinge todos os níveis institucionais.

6.4.2 Alguns princípios sociais modernos inscritos na meritocracia escolar

Após ter identificado no grupo de crianças pesquisado uma educação escolar conduzida por relações tradicionalmente verticalizadas, prossegui com as reflexões tendo como lente interpretativa dessa realidade a teoria reprodutivista de Bourdieu (1932/2002) e seus colaboradores. Atendo-me à máxima de que a educação escolar é instrumento de ascensão social e via de acesso a uma sociedade mais justa e igualitária, principalmente para as classes menos favorecidas, busquei compreender por que continuamos vivendo em meio a tantas desigualdades sociais e impossibilidades de inversão da ordem das sucessões.

Os sociólogos franceses não mediram esforços para desvelar que os preceitos educativos da escola republicana promovem uma educação reprodutivista ao fazer a adoção de dispositivos classificatórios e de exclusão. Esta instituição, sendo um espaço social em que coexistem diferentes agentes ocupantes de posições sociais distintas e distintivas entre si, passou a operar por meio de dispositivos como o dom, a aptidão, o talento e a vocação, perpetuando a mesma lógica de homogeneizar e diferenciar, a um só tempo, tais agentes e suas respectivas posições.

A contribuição desses autores à Sociologia acentua-se acerca desse movimento de reprodução das desigualdades sociais, desvelando que as mesmas também repousam na base

⁸⁹ Termo cunhado por Bauman (2008, p. 175).

das relações escolares. Essa lógica é uma das dimensões que caracteriza fortemente o ofício de aluno e ponderei a existência de aspectos dessa natureza ao localizar nas práticas educativas daquele 1º Ano a obediência e a coerção da criança, enredando e impondo limites constrangedores à sua ação.

Tais dispositivos fazem com que a escola contribua para reproduzir a distribuição do capital cultural, ao permitir que estratégias familiares – matrimoniais, de heranças, econômicas, de fecundidade – sejam operadas também via educação, colaborando, assim, para a “forte tendência de perpetuar seu ser social”. Dessa forma, as análises puderam ser transformadas a partir desse elemento, referente não só ao capital econômico, mas fundamentalmente ao capital cultural que, desvelado por Bourdieu (1996), fez estudiosos e críticos da área da educação atribuírem o devido destaque ao peso exercido deste capital sobre as famílias e, conseqüentemente, o estabelecimento, para seus filhos, de percursos escolares muito distintos. O autor faz o seguinte apontamento:

Elas investem tanto mais na educação escolar (no tempo de transmissão, no apoio de qualquer tipo e, em certos casos, com dinheiro, como ocorre hoje no Japão com as instituições de forçados, que são as classes preparatórias de concursos, Juku e Yobiko) quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta do capital econômico) ou relativamente menos rentáveis (como é o caso do Japão desde a Segunda Guerra e, em grau menor, o da França). (BOURDIEU 1996, p. 36)

Partindo e operando através de condições socioculturais privilegiadas das crianças, o sistema meritocrático forja um pensamento de que ela – detentora de capitais: econômico, cultural ou social – conseguiu bons rendimentos escolares por excelência própria, graças ao seu dom, sua vocação ou aptidão, ficando subentendido um pseudodomínio de um conjunto de habilidades e capacidades concebidas, supostamente, como naturais e inatas ao indivíduo. As reflexões de Valle⁹⁰ (2014) trazem esclarecimentos sobre os efeitos perversos da política meritocrática, principalmente, quando ela é vinculada à raiz cultural de uma sociedade. Por esse viés, a desigualdade dilui-se, embaçando os olhos de quem não tem claras as estratégias

⁹⁰A respeito da concepção meritocrática, destacamos Parsons (apud FORQUIN, 1997, p. 12-13). Sua perspectiva qualifica a “competição meritocrática” como sendo a divisão de valores comuns, a adesão de todos à ideologia do mérito individual e a crença na igualdade das chances que permitirão, numa sociedade competitiva e aberta como a americana, superar a frustração dos “perdedores”. Os valores e crenças meritocráticas são difundidos pela escola, desde que sejam aceitos pelas famílias e gozem de consenso em toda a sociedade. Existe, nesta ótica, uma profunda complementação entre a função de socialização e de diferenciação da escola (já preconizada por Durkheim no início do século XX). Segundo a competição meritocrática, é necessário que haja ganhadores e perdedores, mas, para que a coesão social continue possível, é necessário antes de tudo que todos reconheçam como equitativa a regra do jogo e sejam persuadidos de que as vantagens refletem as diferenças interindividuais de talento e mérito (VALLE, 2014, p. 27).

de culpabilidade que subjazem em tal política: “Explicar as desigualdades sociais e justificá-las pelos mecanismos de tipo cultural, e não apenas de razão econômica, implica produzir nos dominados um sentimento de adesão ao próprio princípio de dominação” (VALLE, 2014, p. 64).

O perfil do aluno idealizado a partir dos princípios meritocráticos é considerado pelo sistema de ensino, e sociedade em geral, merecedor da consagração ou coroamento final, colocando-o como excelente e, portanto, meritoso de tais resultados. Bourdieu (1996, p. 41) traz elementos fundamentais e esclarecedores que, presentes também no sistema de ensino francês, auxiliam na elucidação dos princípios de articulação desta política:

Assim, para se impor nas lutas que a opõe a outras frações dominantes, nobres de espada e também burgueses da indústria e dos negócios, a nova classe, cujo poder e autoridade repousam sobre o novo capital cultural, deve alçar seus interesses particulares a um grau de universalização superior, e inventar uma versão que podemos chamar de “progressistas” (em contraste com as variantes aristocráticas que os funcionários alemães e japoneses inventaram um pouco mais tarde) da ideologia do serviço público e da meritocracia: reivindicando o poder em nome do universal, nobres e burgueses togados fizeram com que a objetivação avançasse e, através dela, a eficiência histórica do universal, e eles só podem servir-se do Estado que pretendem servir, servindo, ainda que modestamente, aos valores universais com os quais se identificam.

Nesta perspectiva, é possível constatar que os princípios meritocráticos vêm espraiando-se pelos discursos das reformas educacionais com vistas à internacionalização da educação. Utilizada em duas frentes, teórica (discursiva) e prática, tal política opera nos sistemas de ensino e gera efeitos nefastos em países em desenvolvimento. Assim, a meritocracia prepara um ambiente no qual a criança/adolescente alcança resultados escolares graças às suas condições existenciais referentes à classe social, cultural e econômica, e impede que seja unicamente pelo esforço e empenho de cada uma delas.

6.4.3 A internacionalização da educação escolar pública brasileira

Com o objetivo de ampliar e aprofundar os apontamentos realizados até aqui, recorro às pesquisas de Thiesen (2017/2018), Beech (2007), Verger (2015), Libâneo (2016) e Carnoy (2002), autores que compõem um campo dedicado especialmente aos estudos do currículo. Suas investigações vêm mostrando que as reformas educacionais sofridas por toda a América Latina, desde finais dos anos 1980 e início dos 1990, estiveram imersas em discursos afirmativos que implicam diretamente nas concepções e orientações pedagógico-didáticas, catalogando uma descentralização da gestão, financiamento e funcionamento dos sistemas

educativos. Tais políticas impactaram fortemente todas as etapas de ensino, conforme mostram os estudos de Beech (2007, p. 156):

En Brasil, la nueva Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) fue aprobada em el año 1996. Asimismo, la visión reformista que dominó Brasil en aquel momento dio lugar a uma gran variedad de regulaciones, proyectos y programas: Educación para todos; el Plan Decenal de Educación, los Parámetros Curriculares Nacionales y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la educación básica, la educación superior, la educación pré-escolar y la formación docente; el Sistema de Evaluación Nacional para la Educación Básica (SAEB), un plan denominado Examen Nacional de Cursos que evalúa diferentes cursos universitários a través de un examen para graduados; un Exame Nacional para graduados del Nível Médio; la descentralización de la educación primaria al nível municipal, el Fondo para el Mantenimiento y el Desarrollo de la Enseñanza Primaria y el Mejoramiento de la Docencia, y la Ley de Autonomía Universitaria.

Thiesen (2018) assinala que o atual cenário impõe outros arranjos de governabilidade, os quais estendem-se tanto às estruturas estatais de poder quanto a outras instâncias da sociedade civil e do próprio mercado. O autor considera um fenômeno recente que, desencadeado no final do século XIX, segue atualmente com força cada vez maior, ao envolver as esferas educacionais públicas e privadas, movendo-se em meio a outros processos sociais de mesma complexidade. Entre os principais, cita

mundialização/globalização do capital, a transnacionalização das redes políticas internacionais, os rearranjos das estruturas estatais dos estados nacionais frente às ameaças terroristas e os fluxos dos movimentos migratórios, as novas demandas geradas pelas tecnologias num mundo que percebe hiperconectado e a força das questões culturais que tensionam as relações sociais, especialmente às ligadas à raça, gênero e diversidade. (THIESEN, 2018, p. 3)

Para Libâneo (2016), a internacionalização das políticas educacionais é fruto da globalização em que agências internacionais⁹¹, financeiras ou não, formulam recomendações em conjunto ou isoladamente sobre políticas públicas para países capitalistas periféricos emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre os países.

Thiesen (2018) enfatiza que essas iniciativas são apresentadas como “necessárias” para países emergentes alcançarem a eficiência e a eficácia de métodos pedagógicos, bem como a tão almejada inovação dos sistemas de ensino. Seus estudos mostram que a Educação Comparada ocupa posição central no debate da internacionalização. As análises realizadas por meio do conceito de “transferência” desvela a atuação de empresas/corporações multinacionais e agências internacionais como catalisadora global em que seus

⁹¹ Libâneo (2016) cita as seguintes agências internacionais como principais: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

assessores/especialistas educacionais prestam serviços a escolas e governos, tanto locais quanto internacionais, à nível mundial. São os chamados “consultores carismáticos” que viajam pelo mundo apresentando soluções transferidas de modo simplificado de um contexto para outro. A transferência de conhecimento educacional de ponta é um dos principais papéis assumidos publicamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Assim, o uso da expressão “países que fazem empréstimos” não diz respeito apenas a transferências de recursos financeiros, mas a empréstimos de ideias pela qual o país “cliente” adquire uma visão particular, específica e, portanto, prescritivas de educação. Nesta perspectiva, as redes transnacionais e os organismos multilaterais formam um grupo dirigente que se autoriza a estabelecer critérios de avaliação, padrões de qualidade de aprendizagem, mecanismos de regulação e monitoramento de processos escolares, conforme o excerto abaixo:

orientações curriculares e objetivos formulados para a escola antecedem e norteiam decisões sobre objetivos da atividade ensino-aprendizagem, perfil de aluno a formar, expectativas de desempenho escolar, práticas pedagógico-didáticas, formas de organização e gestão, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. (SHIROMA; GARCIA e CAMPOS, 2011; FREITAS, 2011, 2012 apud LIBÂNEO, 2016, p. 1).

Ao fazer uma leitura mais cuidadosa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se que o documento assume, como eixo central, o currículo por competências, alinhando-se aos requerimentos estrangeiros de centralização curricular:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, BNCC, 2019, p. 13)

Ademais, ao olhar para a história educacional, vê-se que a autonomia docente é um fenômeno que nada tem de surpreendente. Essa forma nova de gestão pública⁹² atua com preceitos, expectativas e demandas educacionais inclinadas à descentralização das ações

⁹² Sobre a Nova Gestão Pública, ver VERGER, A.; NORMANDE, R. **Educ. Soc. Campinas**, 2015. v. 36, n. 132, p. 599-622.

pedagógicas. Trata-se de um posicionamento pedagógico e político que visa atender interesses de grupos empresariais⁹³ e redes transnacionais cujo objetivo maior é confinar as escolas ao controle das decisões relativas à educação.

Difundida com o falso interesse de otimizar as ações e promover melhorias educativas, bem como promover a modernização e aprimoramento na qualidade da educação, a “autonomia” concedida aos professores e aos diretores é mais uma perigosa estratégia para torná-los ainda mais diretamente responsáveis pelo desempenho de seus alunos. Ao permitir que esses profissionais empreendam suas próprias ações, desloca para eles toda a responsabilidade pelo alcance dos objetivos propagados pelas políticas educacionais implantadas por tais reformas, culpabilizando-os pelos possíveis insucessos, evasões e pelos indesejáveis índices apresentados pelo cenário educacional brasileiro.

Nesta perspectiva, identifica-se uma flexibilização na atividade docente explicitada durante o direcionamento de suas escolhas didático-pedagógicas, as quais permitiram aos professores agirem de acordo com os pressupostos e filiações teóricas defendidas, consideradas importantes para a construção do conhecimento. Neste sentido, foi permitido aos professores colocarem em ação as suas diferentes formas de trabalho, abordagens e, conseqüentemente, suas concepções acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido naquele cotidiano, ficando em aberto a justificativa sobre o que os leva a escolher determinada prática pedagógica.

A polivalência docente foi claramente observada durante o período de investigação no qual houve a substituição dos professores regentes⁹⁴. Quando comparados os métodos de alfabetização mobilizados, apresentaram perspectiva teórica, em princípio opostas e mediadas, fundamentalmente, de forma dicotômica junto às crianças.

A flexibilidade, denominada como “autonomia” pelo movimento de internacionalização da educação, não contribui para fluir o trabalho pedagógico nem dispensa um cotidiano pautado por relações formativas/coletivas ou, menos ainda, poderá servir para culpabilizar os professores pelos baixos índices educacionais do país. Igualmente, a ambivalência docente subjacente à complexidade do ofício de ensinar foi sinônimo de um exercício solitário, sem oportunidades de trocas, seja entre os professores e seus pares, seja

⁹³A iniciativa Todos pela Educação (TPE) é exemplo de um grupo composto por representantes de fundações privadas ou organizações sociais, gestores da educação pública no Brasil e representantes de significativos grupos econômicos. São eles: Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Rede Empresas Energia Elétrica, Suzano Papel e Celulose, Fundação Educar Dpaschoal, Gerdau, Banco Real (ABN AMRO Bank), Santander, Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar.

⁹⁴A mudança inesperada do professor regente por uma professora causou grande impacto ao grupo, exigindo uma prorrogação do tempo da pesquisa de campo.

com a equipe diretiva da escola. Especialistas das secretarias estaduais não estavam presentes para acompanhamento regular, no sentido de orientar os profissionais, bem como não houve oportunidades de formação continuada com vistas ao aprimoramento pedagógico dos mesmos.

A exemplo dos Estados Unidos, análises aprofundadas revelaram que, ao efetuar uma ação conjugada de compartilhamento de gestão, não há comprovação de que a mesma irá contribuir para uma educação mais qualificada ou para atingir melhores resultados educativos. Entretanto, o argumento principal que acompanha as reformas no contexto da globalização em favor da descentralização é o seguinte:

Se as municipalidades e, em certos casos, as escolas usufruem de uma autonomia de decisão mais ampla em matéria de educação, o controle local dos programas escolares e dos métodos de ensino incumbe às coletividades locais, ao corpo docente e aos próprios diretores de estabelecimento. Em princípio, o crescimento da flexibilidade e o controle permitem uma melhor harmonização dos métodos de ensino com a clientela atendida e uma maior responsabilização quanto aos resultados escolares obtidos. Segundo a opinião dos reformadores, o ensino será de melhor qualidade se as autoridades educativas locais se sentirem – e forem julgadas – responsáveis pelas tarefas educativas. (CARNOY, 2002, p. 76)

As possibilidades de trabalho oferecidas por meio da flexibilização da ação docente são imprescindíveis se, e somente se, forem acrescentados a todos esses fatores, como parte de um trabalho coletivo – incluindo representantes do Estado – instrumentos teórico-práticos indispensáveis a um desempenho profícuo da profissão. Sobre a importância do exercício coletivo entre os profissionais da educação, Nóvoa (2009, p. 22) aponta o seguinte:

A emergência do professor coletivo é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido a este fenômeno noutras profissões [...], mas no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro “actor coletivo” no plano profissional. Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

Ao identificar o fator “culpa” atribuído pela responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos, foi possível observar uma intensa mobilização docente em torno do cumprimento da “meta alfabetizar”, haja vista que a mesma é concebida pelo próprio sistema como principal objetivo de aprendizagem do 1^o Ano. Assim, o sistema de ensino, visando apenas aos resultados, independentemente de serem significativos ou não, está alheio ao processo de como são alcançadas tais metas, deslocando a responsabilidade de

alcance das mesmas para o professor, fechando um ciclo vicioso e reprodutivista marcado pela omissão do Estado perante a realidade pesquisada.

O desvelamento da racionalidade gerencial à qual as escolas vêm sendo submetidas, auxiliou a pensar sobre a simplificação em torno das experiências destinadas àquele 1º Ano, explicando as razões que levaram – ao menos em parte – o processo educativo a ter permanecido tão restrito com relação a experiências diversificadas proporcionadas às crianças. Diante deste paradigma educacional, especialistas partem do pressuposto de que

Torna-se importante que formuladores de currículo, sejam eles técnicos do MEC e das Secretarias de Educação, pesquisadores do meio intelectual, integrantes de associações científicas ou movimentos organizados de educadores, busquem compreender a origem, a natureza e as intenções das políticas e orientações vindas dos organismos e agências multilaterais do mundo globalizado, assimiladas por setores do empresariado e incorporadas pelos governos e pelos diversos agentes do sistema educacional. (SHIROMA; GARCIA e CAMPOS, 2011; FREITAS, 2011, 2012 apud LIBÂNEO, 2016, p. 2)

Neste estudo exploratório, percebi a falta de recursos didático-pedagógicos, importantes mediadores da construção do conhecimento. Esta ausência foi reveladora de um sério esvaziamento acerca do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem desprovido de conteúdo, sentidos e significados. Esses são apontamentos que encontram amparo nos estudos de Libâneo (2016), os quais mostram que as políticas educacionais dos países periféricos, estando subordinadas ao critério econômico, passaram a exigir da escola pública o atendimento aos programas sociais de combate à pobreza. Mais precisamente, isso tornou os sistemas de ensino público responsáveis por suprir a falta de oportunidades econômicas, de autonomia e de segurança necessários ao enfrentamento das condições de vulnerabilidade em que determinados grupos sociais se encontram. “Os objetivos de ensinar e aprender passaram ao segundo plano, reduzidos a prover apenas conteúdos mínimos para sobrevivência social, não para desenvolver a inteligência, formar capacidade de raciocínio, formar capacidades mentais” (LIBÂNEO, 2016, p. 9).

Nesta perspectiva, a educação fundamental passaria a cumprir uma função compensatória de assistência e proteção dos pobres, uma vez que, mantidos nessa condição, não poderiam ajustar-se aos padrões do desenvolvimento econômico. Tal como aparecem nos documentos, as etapas que compõem a Educação Básica passariam a cumprir um papel de integração social de uma parcela desfavorecida da população, sendo responsabilizada por suprir não somente conhecimentos mínimos, especialmente alfabetização e matemática, mas também auxiliar as famílias com planejamentos familiares elementares, como cuidados com a saúde, nutrição, saneamento e educação cívica.

Enquanto necessidade humana básica a ser satisfeita, ela é condição básica para melhorar a produtividade da população pobre, o que significa incluir os pobres no sistema econômico (ao menos por meio do emprego), no mercado de consumo (como consumidores) e no exercício da cidadania. (LIBÂNEO, 2016, p. 8)

Para o autor, além de reconhecer o impacto da internacionalização das políticas educacionais na qualidade social e pedagógica da escola pública, há necessidade urgente de mostrar o obscurantismo das relações entre pobreza, desenvolvimento econômico e escola. Tal lógica é expressada via documentos internacionais, cujos discursos⁹⁵ aparentam estar voltados à valorização dos direitos humanos utilizando termos “politicamente corretos” como satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, educação para todos, pobreza, vulnerabilidade social, desenvolvimento humano, inclusão, qualidade de ensino, diversidade cultural, tal como aparece nos documentos do Banco Mundial:

A educação básica se concebe como um meio para satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas, de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente do processo de desenvolvimento. Por conseguinte, a educação básica pode ser útil para incrementar a produtividade e, também, melhorar as oportunidades dos grupos menos desfavorecidos. (BANCO MUNDIAL, 1974 apud LIBÂNEO, 2016, p. 6).

A partir da década de 1970, as sucessões de relatórios emitidos pelo Banco Mundial esclarecem que a elaboração do combate à pobreza tem associação direta com ações do sistema educacional, coincidindo com as transformações do capitalismo e a formulação dos princípios do neoliberalismo.

Esses relatórios expressam a tese de que os financiamentos do Banco devem estar centrados em programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social como condição para o aumento da produtividade em função do desenvolvimento na ótica do liberalismo econômico. (LIBÂNEO, 2016, p. 6)

Nesta perspectiva, houve um alargamento do papel social da escola, na medida em que foi transformada num lugar com vistas a compensar carências de saúde, de lazer, de assistência social, na ânsia de resolver mazelas sociais que deveriam ser atribuídas a outros setores do estado e a outras instâncias. A citação a seguir refere-se à reforma educacional empreendida nas duas gestões FHC, mas se aplica com propriedade às gestões posteriores dos governos Lula e Dilma Rouseff:

Trata-se de uma reforma que instaurou um novo ciclo de expansão escolar, conjugando a expansão da oferta com o robustecimento da escola, de forma a

⁹⁵ De acordo com Libâneo (2016), há um conjunto de trabalhos já produzidos sobre a origem e as articulações desse discurso com os relatórios técnicos do Banco Mundial e da UNESCO. São eles De Tommasi, Warde e Haddad, 1996; Leher, 1998; Altmann, 2002; Frigotto; Ciavatta, 2003; Neves, 2005; Falleiros, 2005; Evangelista e Shiroma, 2006; Freitas, 2011, 2012; Bueno e Figueiredo, 2012.

prepará-la para atuar mais incisivamente na atenuação dos conflitos potenciais vinculados ao quadro de intensificação da pobreza, redução de direitos e desmonte de horizontes. As estranhas fusões entre os objetivos da política social e as ações escolares possibilitam acompanhar a produção reiterada de uma escola pobre material e pedagogicamente – porque marcada pelo tempo curto, pela falta de recursos, pelo esgotamento dos professores – e pobre em termos do estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa. (ALGEBAILLE, 2009 apud LIBÂNEO, 2016, p. 9)

Motivada pela lógica da expansão da oferta de vagas, compartilho os estudos de Moro (2009), no que se refere à preocupação da política responsável pela ampliação do EF não assumir apenas esse caráter de universalização do atendimento. Sua investigação identificou a necessidade de apreensão de muitos desafios decorrentes da inserção da criança de seis anos no EF. Seus escritos vêm ao encontro das reflexões desta pesquisa, e por isso enfatizo que a antecipação ainda tem gerado sérios enfrentamentos de incertezas, de dificuldades e a consequente inconsistência, no que tange aos trabalhos pedagógicos realizados com esta faixa etária.

Entre alguns exemplos persistentes, cito as dúvidas acerca dos documentos que orientam as práticas pedagógicas do 1º Ano do EF9A⁹⁶. Ao ser questionado sobre qual conhecimento possui sobre eles, o professor respondeu que realiza um trabalho pedagógico comprometido, sério e que procura intuir sempre em suas ações o que ele acredita ser o melhor para as crianças. Ao retomar o assunto sobre os documentos que versam, mais especificamente, sobre a necessidade de haver coexistência entre as duas etapas durante a transição e inserção da criança no EF9A, obtive do professor A a seguinte resposta:

Nós não temos um número de formações suficientes que deem conta de esclarecer tantas dúvidas preexistentes, as quais vão se somando a outras que surgem no decorrer do processo. Mas eu acredito, e ninguém vai me fazer mudar de opinião, que tenho a inteira responsabilidade de prepará-los para o 2º Ano, alfabetizando todas as crianças para que outro professor do 2º Ano, com esse mesmo foco, possa dar continuidade ao trabalho de alfabetização. Dessa maneira, quando elas chegarem ao 3º Ano, estarão todas lendo e escrevendo, como descreve e exige o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC⁹⁷. (RELATO DO PROFESSOR A. REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO: 20/02/2018)

Tendo a alfabetização como principal objetivo de aprendizagem neste 1º Ano, o professor A considerou estar em conformidade com as exigências do sistema educativo e, por

⁹⁶ Faço referência, especificamente, aos documentos elaborados pelo MEC para orientar a ampliação do EF9A. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2019.

⁹⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios brasileiros, para assegurar que todas as crianças de escolas públicas estejam alfabetizadas até oito anos de idade, ao final do 3º Ano do EF, por meio da formação continuada, em serviço de professores alfabetizadores em exercício efetivo dessa docência (SILVEIRA, E. et al., 2016, p. 11).

sua vez, com os documentos orientadores da transição. Sobre essa questão, segue registro sobre diálogos realizados com o profissional, no qual procuro situar algumas de suas estratégias educativas contempladas em seu planejamento:

Para que seja possível elaborar um ótimo planejamento pelo qual possa fluir um bom trabalho, considero muito importante conhecer melhor o grupo de crianças. Por isso, neste primeiro momento eu realizo um diagnóstico. Preciso conhecer a realidade na qual atuo [...]. Porém, no 1º Ano é muito cobrado a alfabetização [...] tenho que começar a preparar bem o grupo todo agora, para então o professor do 2º Ano possa dar continuidade à esse processo tornando possível que seja concluído no 3º Ano, de forma que todas elas estejam alfabetizadas aos oito anos de idade. Isso seria estar de acordo com o PNAIC⁹⁸. (RELATO DO PROFESSOR A. REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO: 21/02/2018).

Embora os relatos do professor A evidenciassem que seu foco de trabalho está voltado para a meta alfabetizar, sua fala não traduz claramente a maneira pela qual ele iria alcançar esse objetivo de aprendizagem. Diversas vezes, deixou transparecer que as inúmeras possibilidades de interpretações abertas aos docentes sobre os mesmos documentos oficiais de orientações, poderão ser sinônimo de desajustes, contradições, medos e inseguranças sobre um caminho a ser percorrido. Se em tese esses artefatos apresentam indicações que, de alguma forma, respondem à indagação dos professores, ficam as seguintes questões: a) os professores compreendem o conteúdo desses documentos?; b) a formação dos professores alfabetizadores esclarece conceitos como consciência fonológica, língua, alfabetizar na perspectiva do letramento, análise linguística, dentre outros?; c) existiram de fato tais formações e em quantidade suficiente? No que se refere aos conhecimentos dos alfabetizadores, emergem outros questionamentos: a) quais saberes são necessários ao professor alfabetizador?; b) o que compõe o currículo do ciclo de alfabetização?; c) como ter uma ação pedagógica intencional quando não se tem claro o que ensinar e quando se tem dúvidas sobre os conteúdos do ciclo de alfabetização? Ou seja, é preciso saber quais conhecimentos são definidos como necessários ao exercício da docência nas classes de alfabetização e relacioná-los com os que têm sido mobilizados pelo professor, pela análise empírica dos processos educativos, no que tange a professores e alunos.

Talvez esse seja um percurso pelo qual se poderia conhecer se as proposições realizadas cotidianamente dialogam com as proposições dos documentos oficiais, incluindo o PNAIC. Frente às inúmeras questões que ao longo desta oportunidade de pesquisa foram emergindo, não foi possível levantar elementos com vistas ao seu esclarecimento. No entanto, permito-me enfatizar a persistência de um déficit de formações que auxiliassem o professor a

⁹⁸ Sobre o Pacto, cf.: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

pensar como atuar nesta realidade. Tanto os documentos do MEC quanto o programa PNAIC não dão conta de apresentar uma proposta sólida, pelo contrário, ainda são orientações insuficientes, generalizadas e, por vezes, abstratas acerca de uma proposta inerentemente complexa. Isso deixa transparecer que a ampliação do EF9A continua sem maiores tomadas de providências, prevalecendo a inserção da criança de seis anos um desafio ainda a ser superado, até os dias de hoje.

Moro (2009) enfatiza que os documentos orientadores do EF9A não se tornaram, por parte dos professores, objetos de formação, discussão e reflexão, contribuindo para dicotomizar as interfaces da ampliação e gerar ainda mais dúvidas, ambiguidades e graves inadequações em torno da mesma. A descentralização, somada à falta de formação dos professores, estabeleceu um distanciamento entre a política e seus agentes principais, reafirmando o protagonismo docente em sua dimensão negativa. Ou seja, de acordo com a autora, se a ampliação cumprir com suas finalidades, os méritos serão dos responsáveis pela implantação da política, mas, se ela não alcançar os seus propósitos, a culpa será do professor, por não ter aderido ao que fora preconizado pelos seus formuladores.

Ao analisar outro angustiante depoimento de uma professora, desta vez pertencente ao 3º Ano do EF, sentimos novamente que a omissão do Estado contribui para que o trabalho docente seja ainda mais solitário, afrontando os cotidianos escolares e colocando em xeque o exercício pleno desta profissão:

Neste momento entra na sala do 1º Ano a professora C, do 3º Ano, que, após eu apresentar-me e falar brevemente sobre a pesquisa em andamento, relata o seguinte: “Faz doze anos que atuo no EF, só nesta unidade educativa faz três [...]. O EF9A é horrível! Um dos principais motivos disso está na necessidade de ter um professor auxiliar para dar atenção individual às crianças, o que não ocorre [...]. Mesmo após a implantação dessa política, as crianças continuam chegando no 3º Ano do EF sem base nenhuma. Essa mudança não gerou reflexo positivo nenhum, elas continuam sem saber o alfabeto, a diferença entre uma letra maiúscula e minúscula, o que é consoante e vogal [...]. Acho que elas nunca ouviram falar em margem de caderno ou o que é um caderno de linha. Tenho que explicar tudo pra elas! É urgente que se tenha mais políticas de formação para que os professores possam atuar de forma mais efetiva voltada à realidade da criança do 1º Ano. Isso é muito sério! [...]. Acredito que somente formações poderão oferecer esclarecimentos sobre quais seriam as melhores metodologias de trabalho e, principalmente, de alfabetização. A antecipação fez com que as crianças cheguem nesta etapa sem ter uma maturidade mínima para trabalhar conteúdo do EF, elas não poderiam estar aqui [...]. Essa mudança foi horrível! E, a meu ver, não surtiu nenhum efeito positivo. Temos muitas crianças no 3º Ano do EF que sequer conseguem decodificar, nem mecanicamente, as palavras e, muito menos, interpretá-las com alguma coerência”. (DEPOIMENTO INFORMALMENTE COLHIDO DA PROFESSORA DO 3º ANO DO EF DA ESCOLA PESQUISADA. REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO: 07/ 03/2018).

Ao estabelecer diálogos com os diferentes autores e com esse importante marco histórico, de implantações e implementações de reformas, foi possível constatar que as

expectativas centradas na figura do professor, cujo trabalho deve atender às demandas e imposições de um currículo prescritivo⁹⁹, estão intrinsecamente ligadas, também, ao movimento de internacionalização da educação. Vemos que as atividades planejadas, organizadas e praticadas por uma visão adultocêntrica servem às expectativas e interesses externos e buscam corresponder, sobretudo, a objetivos previstos por esta iniciativa. Ao identificar uma “pseudoautonomia” engendrada pelas reformas destinadas à descentralização, responsável por transformar o trabalho docente em metas a serem cumpridas, colocou-se o objetivo do processo de ensino-aprendizagem no alcance de números, ficando a dimensão humana, promovida pelos trabalhos coletivos, alheia ao mesmo. A partir do exercício reflexivo acerca de algumas variáveis colhidas na inserção da realidade pesquisada, foi possível ampliar, até certa medida, o entendimento sobre o porquê de a permanência de atividades, neste primeiro ano do EF, ser tão fortemente voltada à aquisição do código escrito e à soluções restritas de operações numéricas.

Em meio a tantas idas e vindas da educação em nosso país, é preciso retomar uma questão inicial presente no projeto deste estudo – a qual permanecerá aberta como possibilidade para futuros estudos – sobre os impactos que percursos mal planejados podem causar nas trajetórias escolares das crianças que compõem os sistemas de ensino. Não obtendo elementos suficientes para respondê-la, destaco que, além de todos esses desafios impostos atualmente, em decorrência de inúmeros fatores abarcados pelos fenômenos que atingem as sociedades contemporâneas capitalistas, dentre eles, a internacionalização da educação, a substituição de professor regente contribuiu negativamente para a experiência de chegada das crianças à nova etapa. A suspensão de aula por dez dias e a consequente substituição docente¹⁰⁰, em qualquer período do ano, poderá gerar efeitos inesperados ao processo de ensino e aprendizagem. Essa rotatividade cindiu os laços de afetividade ainda incipientes

⁹⁹ Pesquisas do campo do Currículo ressaltam que os destinados a Educação Básica vêm sofrendo influências pedagógicas, ideológicas e políticas requeridas pelo movimento de internacionalização, fazendo com que o Brasil acompanhe uma tendência de âmbito global, influenciada pelos discursos das redes de governança transnacionais (THIESEN, 2018, p. 14).

¹⁰⁰ Segue registro dos motivos que levaram o professor A a trocar de escola e, conseqüentemente, de esfera mantenedora: “Não foi uma decisão fácil, mas, aceitei a proposta da Secretaria de Educação do Município de Biguaçu, pois serei contemplando em três pontos muito relevantes que interferem diretamente no meu trabalho: hora-atividade, com todas as possibilidades deste benefício; estrutura (humana e física) com acompanhamento, uma vez por semana, da coordenação pedagógica; a presença de um(a) auxiliar de sala; e formação continuada aos profissionais. A instituição conta com biblioteca, sala de estudos e demais espaços pensados para as crianças. Veja só, as crianças sentam em cadeiras adequadas para suas idades. Seus pés encostam no chão! (Engasguei quando lembrei de nossos alunos); salário superior ao oferecido pela rede estadual. (RELATO DO PROFESSOR A REGISTRADO EM DIÁRIO DE CAMPO: 30/03/2018). Além dessa substituição ocorrida no 1º Ano, é pertinente registrar que houve também um longo afastamento da professora do 3º Ano, logo no início do período letivo, fazendo permanecer fechada a porta daquela sala de aulas até meados do mês de março. As crianças deste 3º Ano ficaram sem atendimento por mais de 30 dias, o que comprova uma recorrência na grave falta de professores – ou falha no processo de substituição – no Sistema Estadual de Educação Catarinense.

naquele 1º Ano, em detrimento de uma estrutura que não acolhe e não oferece condições de trabalho digno à classe docente, infringindo um direito tão elementar como o da educação. Enfatizamos que casos assim contribuem para que permaneça a estrutura social, formada por dominantes e dominados.

Há necessidade de levar os apontamentos aqui realizados aqui a diferentes espaços educativos de Educação Básica, buscando outros aspectos que, presentes em outras realidades, possam alargar e aprofundar essas reflexões. Libâneo (2016, p. 5) faz três importantes interrogações, permitindo a conclusão deste capítulo:

- 1) É possível supor que a visão da educação restrita à solução de problemas sociais e econômicos compromete o papel da escola em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos?
- 2) Que tipo de inclusão social vem sendo propiciada pelos programas do governo desde a adoção das orientações curriculares dos organismos multilaterais?
- 3) Por outro lado, que perspectivas são apontadas pelos setores progressistas dos educadores e pesquisadores para a escola pública, como contraponto a estas orientações?

A questão dos conteúdos e dos fins do ensino não pode se satisfazer com respostas gerais e vagas que se pretendem unânimes, mesmo que a qualquer custo: ninguém duvida que todo ensino deve formar espíritos abertos, dotados dos dispositivos e dos saberes necessários para adquirir sem cessar novos saberes e se adaptar a situações sempre novas.

Pierre Bourdieu (1930-2002)

7 CONCLUINDO: “EU FICO COM A PUREZA DA RESPOSTA DAS CRIANÇAS, É BONITA, É BONITA E É BONITA”¹⁰¹

O tempo do mestrado chegou ao fim. Encerra-se assim uma extensa e especial caminhada de conquistas, superações e aprendizados ao longo da qual pensamos, falamos, refletimos e escrevemos um pouco sobre a criança e a infância. Todo o processo, além de muito importante, foi para nós um deleite. Não poupamos esforços para mostrar a compreensão que temos sobre a criança: um sujeito social e histórico que produz cultura e é por ela produzida. Procuramos tecer considerações sobre a importância, bem como os desafios e as dificuldades enfrentadas pela criança, em viver as suas múltiplas formas de manifestações e especificidades deste período de vida. Isso implicou também na necessidade de compreender como a escola, principal instituição pública da qual ela participa, percebe e ouve sua voz.

Ponderamos que durante nossas visitas a campo foram escassas as oportunidades em que observamos aspectos convergentes, pois, se propostos e praticados pela segunda etapa, estabeleceriam aproximações entre EI e EF. Vários momentos levaram-nos aos pontos historicamente responsáveis por dicotomizar os dois segmentos educativos: as diferenças que se faz do uso dos tempos e dos espaços; a identidade docente construída acerca da história do EF revelada por uma relação adultocêntrica entre criança e professor; os objetivos de aprendizagens defendidos, praticados historicamente pelo EF e efetivados por práticas pedagógicas centradas, prioritariamente, na alfabetização. Além disso, acrescentaram-se como pontos divergentes as ausências de projetos coletivos que envolvessem a ludicidade e a brincadeira, durante as ações travadas com as crianças. Todos foram pontos levantados, observados, refletidos e analisados como componentes dos suportes teóricos consolidados ao longo da trajetória do próprio EF e, por isso, tornaram-se comuns a essa etapa educativa. Motivo que nos levou a considerá-los elementos que marcam um forte e efetivo afastamento entre as duas etapas da Educação Básica.

Neste sentido, concordamos com Kramer (2006) quanto ao fato de a aproximação entre a EI e o EF ficar por conta dos agentes que frequentam o 1º Ano: as crianças, significando a difícil tarefa de proporcionar situações que lhes permitam viver sua condição infantil. Ou seja, o ponto de convergência ficou sob a responsabilidade do universo infantil que, mesmo estando sob condições de vigilância, criou seus próprios subterfúgios, por meio

¹⁰¹ Letra da Música *O que é, o que é?* (1982). Compositor: Luiz Gonzaga.

de momentos criativos imagéticos, e conseguiu viver o ofício de criança fazendo, por vezes, coexistir as duas posições. Assim, nossa hipótese inicial de que a criança viveria uma duplicidade de papéis foi parcialmente confirmada, pois sua inserção no primeiro ano do EF proporcionou que ela vivesse o ofício de aluno, ficando a vivência do ofício de criança na dependência de suas próprias estratégias.

Ao chegar no EF, a criança começa a viver mais intensamente o ofício de aluno, requerendo um maior cuidado, principalmente, quando olhamos para os princípios que permeiam o novo documento orientador do trabalho no EF: a BNCC. Este documento chama a atenção quando diminui o Ciclo de Alfabetização de três para apenas dois anos. O Ciclo de Alfabetização é o tempo que a criança tem para alcançar o efetivo processo de alfabetização. Ou seja, além do ingresso da criança no 1º Ano ser ainda mais cedo, antecipou-se o espaço de tempo que ela teria para concluir esse objetivo. Considerando a força de lei que encobre todos os outros documentos, a BNCC apresenta-se como referencial nacional cuja concepção seria alcançar, supostamente, a renovação e a igualdade do processo educativo brasileiro. No entanto, como podemos esperar que ele efetive tal desafio se verificamos, a partir dos seus objetivos de aprendizagem impostos ao 1º Ano do EF, que o foco do trabalho docente é reduzido à decodificação de códigos escritos, ao invés de conceber os processos de alfabetização e letramento por meio das múltiplas linguagens, garantindo condições mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem às crianças?

Compreendemos, portanto, que o objetivo do EF centrado unicamente na alfabetização, ou na “sua inserção na cultura letrada” (BNCC, p. 61), poderá significar uma desastrosa subtração da dimensão política, crítica, criativa, lúdica e reflexiva das proposições educativas do 1º Ano. Tais dimensões deveriam ser a base de todas as experiências de vida das crianças e jovens, independentemente do tempo e do lugar que estes ocupam na sociedade. A escola, por ser responsável por elevar o processo educativo à emancipação humana, deveria ser a principal instância a defender este princípio elementar.

Nossos questionamentos são referentes também à maneira pela qual foi determinado e gestado esse documento, com ações que serão incorporadas ao sistema de ensino de forma impositiva, sem que fossem amplamente discutidas, construídas e implantadas por várias mãos, visando a uma coletividade em prol de objetivos e interesses comuns, qual seja, qualificar o atendimento de nosso sistema educacional. Houve uma consulta efetiva aos professores, no sentido de saber o que achavam sobre tal encaminhamento? Houve estudos das realidades que fizessem apontamentos relevantes sobre a redução do Ciclo de

Alfabetização de três para dois anos? Quais as reais justificativas de reduzir o tempo desse processo?

Perante isso, consideramos a nova proposta apresentada pela BNCC como um agravante, em plena consonância aos entraves e desafios impostos ao EF9A explicitados até aqui. Ou seja, a ampliação já antecipa a idade de inserção da criança no ensino formal e, considerando que sua implementação não ocorreu de forma tranquila, negando muitas das garantias de seus direitos básicos à aprendizagem e à brincadeira, ainda temos um ano a menos de tempo para a criança se preparar para alcançar esse objetivo de aprendizagem, cuja interlocução com outras áreas de conhecimento aparece no documento de modo estático e desarticulado, além de retomar de forma gravemente equivocada a possibilidade de reprovação já no 2º Ano.

Ponderamos que a redução do Ciclo poderá se configurar em mais um grande obstáculo para a criança seguir com sucesso seus estudos, ao considerarmos a hipótese de impedimento de acompanhar o grupo com o qual ela ingressou, inicialmente, na instituição. A impossibilidade da criança de seguir o percurso com colegas com os quais travou suas primeiras experiências e construiu fortes vínculos afetivos, de amizades, de identidade e de pertencimento a um determinado coletivo de origem, poderá se tornar um agravante na vida escolar de muitas. Concebemos a reprovação, logo no 2º Ano, como um portal para que possíveis trajetórias escolares sejam cindidas, com relações sendo alicerçadas há pouco entre as crianças, o que poderá representar uma desestabilização das mesmas logo em seus primeiros contatos com a educação mais formal. Além disso, poderá ser uma experiência muito desestimulante, afetando em grande medida sua autoestima, intervindo, posteriormente, em sua capacidade de aprendizagem, gerando nela impactos negativos como rejeições, transtornos, síndromes, revoltas, podendo enfim prejudicar seriamente trajetórias escolares.

Observamos em muitos momentos que o modelo escolar despertou na criança sentimentos de impaciência, ansiedade, raiva, provocando, em determinados momentos, uma profunda rejeição por aquela dinâmica escolar, o que revelou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas destinadas a elas, principalmente no que diz respeito à forma como são concebidas, conduzidas e praticadas neste 1º Ano do EF9A. Constatei que, durante a sua trajetória escolarização, embora a criança viva uma obrigatoriedade de corresponder às expectativas socialmente consolidadas pertencentes aos pais, familiares, professores, enfim, de toda a comunidade escolar, não foram identificados elementos referentes a essa obrigatoriedade que pudessem ser considerados como causadores de algum efeito negativo à criança.

Apontamos que o acesso ao 1º Ano do EF faz a criança experienciar a conversão de ofício quando ela se depara com uma rotina escolar não acolhedora dessas expectativas. Diariamente, a criança foi percebendo que a construção de conhecimento teve que passar por uma organização escolar desconhecida onde viver os “tempos mortos” configurou um dilema pra ela. Nesse momento o ofício de aluno ganhou um peso ainda maior levando a criança estabelecer uma relação passiva e negativa com o mesmo. Com efeito, foi durante os tempos mortos que ela demonstrou maior necessidade de mobilizar suas estratégias de subterfúgios a fim de superar essa frustração.

Reiteramos que o grande nó dessas proposições se refere às inflexibilidades guardadas naquele cotidiano presentes, principalmente, nas práticas pedagógicas, ao serem encaminhadas de forma individualizada e sem utilização de recursos didático-pedagógicos como importantes mediadores do conhecimento. Ou seja, a constatação de que o acesso ao EF faz a criança experienciar o ofício de aluno não se deve apenas ao fato de ter de corresponder às expectativas construídas por outrem. O meio social ao qual está inserida faz a criança internalizar e criar suas próprias pré-concepções a respeito da etapa educativa. Já o não acolhimento dessas aspirações é responsável por ela estabelecer uma relação de desgosto e desmotivação resultando, por vezes, em sua rejeição sobre aquele modo de viver o ofício de aluno.

Nessa perspectiva, e de acordo com as categorias de análise mobilizadas no percurso desta pesquisa, avaliamos o desafio da política de ampliação em não continuar assumindo apenas o caráter de universalização do atendimento. A inclusão da criança de seis anos de idade no EF9A não pode ser vista como uma questão apenas de ampliação do número de vagas destinadas a essa etapa. Somente a garantia de direitos legais já não é mais suficiente, embora imprescindível. É preciso também que todos ganhem visibilidade nos espaços sociais, principalmente nos espaços públicos educativos. Faz-se necessário que todas as crianças se sintam contempladas nas experiências pensadas para elas, desde os espaços físicos educativos a materiais didáticos, de modo a superar os diversos interesses corporativos existentes nas agendas de grupos políticos, nacionais e internacionais.

Enfatizamos que não se trata somente de uma nova estruturação ou sistematização de novas práticas, sobre as quais não pretendemos, em hipótese alguma, emitir juízo de valor sobre o que é certo ou errado na etapa de ensino pesquisada, ou menos ainda propor uma simples adesão aos discursos contemporâneos de retorno às realidades dessas práticas. Mas, há necessidade de politizá-las, revendo as formas de sociabilidades e as possibilidades de relações mais flexíveis e interativas entre criança e escola, libertando-nos, muitas vezes, do

terrível vício do professor de escolarizar a vida. Buscar experiências com rotinas e ações educativas ainda mais significativas, respeitosas, lúdicas, criativas e diversificadas para o universo discente poderia configurar um dos objetivos traçados para essa etapa. Nas palavras de Rancière (2005, p. 14), “o esforço para pensá-las implica abandonar a pobre dramaturgia do fim e do retorno, que não cessa de ocupar o terreno da arte, da política e de todo o objeto de pensamento”.

Presenciamos, a respeito da implementação do EF9A, uma exigência de redimensionamento de vários aspectos de ordem estrutural, física e humana, demandando mais orientações do trabalho com a alfabetização. O que se impõe nesse contexto são tomadas de providências que digam respeito ao trabalho com a criança que passou a acessar o 1º Ano agora, aos seis anos de idade. Isto inclui todos os envolvidos no processo educativo, afetando principalmente os professores, pela importância de seus papéis desempenhados e pela sua contínua e direta atuação com as crianças no cotidiano educativo.

Há necessidade também de ter uma concepção clara dos documentos norteadores sobre infância, pela qual possa se respaldar e perpassar toda a organização das ações pedagógicas. Mobilizada como categoria social da história humana, essa concepção de criança poderá fundamentar os princípios da escola de anos iniciais que almejam uma educação voltada à cidadania e à emancipação humana. Enquanto essa tomada de providência não acontecer, permanecerá o enorme esforço de compreensão e tentativas de inserção, por parte das crianças, a respeito das diferentes dinâmicas e práticas educativas historicamente condizentes com essa etapa, as quais muitas vezes desrespeitam e negam inúmeros aspectos das suas dimensões humanas infantis.

Destacamos, mais uma vez, a importância de estabelecer diálogo com o universo infantil, perspectivando contribuir para a construção de propostas pedagógicas lúdicas, desafiadoras e, prioritariamente, adequadas à faixa etária. A garantia do direito a uma vaga na escola deve perpassar o reconhecimento e o respeito aos direitos referentes às especificidades/heterogeneidades presentes nas infâncias que formam e frequentam os sistemas públicos de ensino de nosso país. Repetimos: é preciso que todos se tornem visíveis nos espaços sociais, principalmente nos públicos, responsáveis por guardar, cuidar e educar milhões de vidas e destinos infantis esperançosos por dias melhores, mais justos e mais felizes. Enfatizamos também a urgência do reconhecimento dos possíveis impactos e prejuízos que um percurso mal planejado poderá gerar na trajetória escolar dessas crianças.

Concluimos nossa investigação ressaltando a falta de articulação entre as ações da escola com os primeiros documentos legais orientadores da transição elaborados pelo MEC.

Observamos a necessidade de conferir ao EF maior articulação e flexibilidade nas ações já existentes, trazendo a criança para o centro do trabalho educativo, ressignificando os usos dos tempos e dos espaços, de modo a ampliar e dar condições para a criança viver sua infância. É preciso pensar, também para essa etapa, um trabalho pedagógico que concilie os direitos de brincar e aprender, indissociavelmente buscando a aproximação com a EI prevista nesses documentos. Esperamos, sobretudo, ter contribuído para superar as divergências reducionistas geradas pelo EF9A, que levam indivíduos a tomarem posições radicais, colocando-se simplesmente contra ou a favor da ampliação.

Neste sentido, consideramos que a ampliação de oito para nove anos nos moldes como ainda vem sendo pensada, concebida, praticada – conforme retratado pelas reflexões, análises e apontamentos empíricos deste estudo – endossa outros escritos que desvelam uma velha, profunda e amplamente consolidada crise de nosso sistema de ensino dada pela evasão, altos índices de reprovação, distorção série-idade, desigualdades e exclusões nos interiores dos próprios contextos escolares, fracassos escolares, baixos rendimentos escolares, podendo ser considerada como mais uma política que se soma para caracterizar um esgotamento generalizado deste sistema.

Como já mencionei nas primeiras páginas desta pesquisa, os motivos que levaram a realizar este estudo ficaram por conta da promissora combinação entre questionamentos, dúvidas, inquietações, angústias. Enfim, a busca de crescimento não só profissional, mas pessoal, e o desejo e a necessidade de conhecer melhor a realidade na qual atuou. Exemplifico esse sentimento parafraseando Paulo Freire: constituo-me e me movo não só como professora, mas como ser humano, como gente, também. Este grande mestre da educação brasileira nos perseguiu durante todo o percurso investigativo e, por isso, torna-se importante destacar que não foi tarefa fácil chegar até aqui.

A busca pelo conhecimento através da pesquisa empírica diversas vezes nos gerou medo e insegurança, pela possibilidade de ser considerada injusta ou parcial, de compreender o que em princípio julgava ser incompreensível e de narrar o que parecia ser inenarrável, ou admitir o que também parecia ser inadmissível. Entretanto, a fusão desses sentidos também nos desafiou e motivou a sair do lugar, a vencer barreiras, superando percalços, tornando-se o principal caminho – se não o único – para alcançar o conhecimento. Nossos “dados”, por serem datados e devidamente contextualizados, estão encharcados de uma enorme gama de informações colhidas, registradas, organizadas, analisadas, interpretadas e finalmente inferidas graças a um intenso processo de interlocução com os diferentes agentes pesquisados,

e por isso seria uma grande heresia ou um anacronismo dizer que os apontamentos, por ora realizados, são inexoráveis ou atemporais.

Mesmo com o rigor metodológico e reiterado compromisso com a nossa perspectiva de investigação adotada, permitimo-nos constatar que muitas de nossas angústias e dúvidas ainda permaneceram, principalmente no que se refere: a) aos possíveis impactos que o EF9A poderá gerar na experiência e na trajetória escolar das crianças, o que demandaria um tempo maior de investigação; b) comparar experiências exitosas realizadas e vivenciadas no 1º Ano com outros contextos em nível regional ou nacional; c) identificar quais os efeitos gerados durante o processo de ensino-aprendizagem na utilização de diferentes métodos de alfabetização pelos professores; d) existe um método de alfabetização mais eficaz e melhor que o outro?; e) qual a importância e a possibilidade de juntar métodos julgados pelos profissionais como “dicotômicos”; f) como é possível uma mesma instância comportar professores com concepções de alfabetização tão antagônicas e realizando abordagens de ofícios tão diferentes?; g) realizar um estudo das formações dos profissionais com experiências exitosas, identificando quais autores respaldam suas práticas, bem como socializar e expandir essas experiências; h) o EF9A gerou algum impacto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?; alcançamos melhores resultados nos últimos dez anos de ampliação nessa etapa educativa? Outras questões, mais relacionadas à internacionalização da educação, ecoam nos escritos de Libâneo (2016, p. 5):

É, pois, relevante perguntar: como se dá a influência das políticas educacionais formuladas por organismos internacionais nas políticas para a escola? Em que grau tais políticas atuam no empobrecimento da escola e nos baixos índices de desempenho dos alunos? Como afetam o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores? É possível supor que a visão da educação restrita à solução de problemas sociais e econômicos compromete o papel da escola em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos? Que tipo de inclusão social vem sendo propiciada pelos programas do governo desde a adoção das orientações curriculares dos organismos multilaterais? Por outro lado, que perspectivas são apontadas pelos setores progressistas dos educadores e pesquisadores para a escola pública como contrapondo a estas orientações?

Sem a pretensão de esgotar as análises, as lacunas que permanecem explicitam a necessidade de investigar outros espaços institucionais, já concebendo a construção de amostras diversificadas como oportunidades para novos estudos comparativos.

Neste caminho de conquistas e percalços, a única certeza que fica é quanto ao caráter provisório da construção de verdades, tornando as conclusões, por assim dizer, inconclusas. No entanto, consideramos importante registrar que, se não tivesse existido este estudo para

muitos de nós, essas “conclusões inconclusas” simplesmente não existiriam, e isto sim significaria a triste impossibilidade de um recomeço! Os questionamentos por ora levantados ficarão temporariamente em aberto até que sejam preenchidos por outros(as) pesquisadores(as) que, por sua vez, abrirão outros novos, e assim por diante. Por esse motivo, temos a inteira convicção de que foi uma grande conquista chegar até aqui e, se todas as palavras escritas se apagassem, recomeçaríamos e reescreveríamos tudo, linha após linha, novamente. Então, mais uma certeza se confirmaria: outra dissertação seria, outros objetivos ou análises alcançaríamos, novos fatos, sonhos e histórias mobilizar-se-iam, outros mundos se abririam, veríamos e sentiríamos, novos pensamentos e ideias surgiriam, outras pesquisadoras talvez seríamos.

REFERÊNCIAS

ABBIATI, Andréia Silva. **A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/CUGWHMBOSUNW.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 8).

ALMEIDA, Felipe Quintão de et al. **Bauman & a Educação**. Belo horizonte. Minas Gerais Autêntica Editora, 2009. Coleção Pensadores e Educação.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Edu**

cação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br/teses/M08_amaral.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais (PPP)** 8(2), São João Del Rei, julho/dezembro/2013. Disponível em:< <http://www.seer.ufsj.edu.br>>. Acesso em 30/09/2018.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos: um diálogo com professores**. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3490/1/ritadecassiabarrodefreitasaraujo.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

BARBOSA, Rosemeire de Matos. **A escola sob o ponto de vista da criança de seis anos**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2015/Rosemeire de Matos Barbosa Santos.pdf](http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2015/Rosemeire%20de%20Matos%20Barbosa%20Santos.pdf)>. Acesso em 25 mai. 2018.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97531/barros_fcom_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y?>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Trad. José Gradel. Editora Zahar: RJ, 2008.

BONAMIGO, Celisa Carrara. **A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251410>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BEECH, Jason. La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. **Rev. Pensamiento Educativo**. Vol. 4, nº 1, 2007. p. 153-173.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Ed. Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo. Ed Brasiliense, 2004. 1ª impressão 1ª ed. 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 20 questões da nossa época. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Dispositivos da infatilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º Ano do Ensino Fundamental**: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. 2016. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-AA3FN4/tese_vers_ofinal_mariacarolinadasilvacaldeira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CAMARGO, Gislene. **“Posso falar agora?”**: as vozes das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2014. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3517/1/Gislene%20Camargo.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CAMPOS, Juliana de Oliveira. **A criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na Educação Infantil**. 2011. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10810/1/2011_JulianadeOliveiraCampos.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO, 2002. 136 p. **O impacto da mundialização sobre as estratégias da Reforma da Educação**. Capítulo III (p. 54).

CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros. **A criança e as linguagens no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos**: um Estudo de Teses e Dissertações. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/156747>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno - identidade e pertencimento**: perspectivas etnográficas. (Livro). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2015.

CAVALHEIRO, Caroline Battistello. **A inserção da criança no Ensino Fundamental**: do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis – SC (2006-2013). 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/2467/1/115895.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CHAVES, Suellen da Silva. **Implementação do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola municipal de Salvador**: processo participativo ou força da lei? 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12654>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: a criança no foco das investigações. Centro Universitário de Araraquara. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2016. Disponível em: <<https://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2016/fabiana-fiorim-checconi.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CHULEK, Viviane. **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.** 2012. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32137/R%20-%20D%20-%20VIVIANE%20CHULEK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CORRÊA, Renata Cleiton Piacesi. **“Vamos Brincar?”: Continuidades e rupturas nas práticas curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em: <<https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1852>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

CRUZ, Maria do Carmo Gallo. **A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-99JKEF>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários.** Educação Unisinos 12(3):182-186, setembro/dezembro 2008. Volume 12, número 3, setembro, dezembro 2008. Disponível em: <Revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 05 abr. 2018

DELFIN, Andréa Soares. **A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental: um estudo do brincar a luz das políticas públicas de educação.** 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1136904/disserta%C3%A7%C3%A3o---andr%C3%A9a-soares-delfin>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

DIAS, Edilamar Borges. **Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?** 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Edilamar_Borges_Dias.pdf¤t=/Dissertacoes>. Acesso em: 26 mai. 2018.

DUARTE, Camila Tanure. **Relações Educativas no Brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Construção de Identidades e Autonomia em Crianças.** 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: <www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/89649/camila-tanure-duarte>. Acesso em: 26 mai. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre lugares fluídos. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. **Rev. Port. de Educação.** v. 19 n. 2. Braga, 2006. p. 7-20. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006. Disponível em: <www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871>. Acesso em 4 ago. 2018.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?** As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais. Universidade Federal de Santa Maria – 2016. Mestrado em Educação.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Uma Ampliação de Direitos?** 2015. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em:

<[file:///home/mog/Downloads/PaulaFerraresi_Dissertacao_Mestrado_em_Educacao_FFCLR_PUSP_corrigida%20\(1\).pdf](file:///home/mog/Downloads/PaulaFerraresi_Dissertacao_Mestrado_em_Educacao_FFCLR_PUSP_corrigida%20(1).pdf)>. Acesso em: 26 mai. 2018.

GALLEGO, Rita de Cassia. SILVA, Vivian Batista da. **A gestão do tempo e do espaço da escola**. 53p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1676114>. Acesso em: 04 jul. 2018

GEBIEN, Jairo. **Tempos e espaços de brincar no Ensino Fundamental**: o que dizem as crianças do primeiro e segundo ano. 2011. 148f. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Jairo%20Gebien.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2018. Dissertação. Mestrado em Educação.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. IN: _____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Cap. 1, p. 1341.

HASHIMOTO, Cecília Iacononi. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada? 2012. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/.../1/Cecilia%20Iacononi%20Hashimoto.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas. vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

LEONTIEV, Alexis N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. IN: **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 11^a edição. São Paulo: Ícone, 2010.

LIBÂNEO, J. Internacionalização das Políticas Educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino. Artigo. **Cad. Pesqui.** Vol. 46, nº 159. São Paulo jan/ mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

LIBERALI, Andresa Cristina Damaceno Liberali. **É permitido brincar?** Um estudo sobre o movimento lúdico no Ensino Fundamental. 2011.168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: <www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/.../fbab087bdeb4cfad3db9e508b0303385.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.

LIMA, Izabel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7539/1/2013-DIS-IMMLIMA.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.

LOUREIRO, Carla Cristiane. O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: Da “prontidão” à emergência da infância. 2010. 228f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93582/283423.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986 (2005?). 99 p. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000040&pid=S0102.lng>. Acesso em: 12 mar. 2018.

LUMMERTZ, Favaro Alex Menger. **A pesquisa sobre o Ensino Fundamental de nove anos:** Mapeamento de Teses e Dissertações entre os anos de 2006 e 2010. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle. Canoas (RS), 2010. Disponível em: <<https://unilasalle.edu.br/public/.../4/.../Dissertações/.../FAVARO-VERSAOFINAL-2013.p>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

LÚRIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. IN: **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 11^a edição. São Paulo: Ícone, 2010.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola:** transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 175f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR). Disponível em: <www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_agatha.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MARTINS, José de Souza. **A Sociologia como aventura:** memórias. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

MARTINATI, Adriana Zampieri – **Faz de conta que eu cresci:** o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 231f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas (SP), 2012. Disponível em: <tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/706>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale. **Na Primeira Série aos seis anos:** as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar. 187f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10195>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MEDEIROS, Aline de Souza. **Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental.** Universidade Cidade de São Paulo (SP). 2016. Dissertação Mestrado em Educação.

MELLO, Zilda Barbosa. **Representações de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o brincar em sala de aula.** 89f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro (RJ), 2008. Disponível em: <www.estacio.br/mestrado/educacao/.../Dissert_RSPE_zilda_barbosa_de_mello.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de 9 Anos:** o que dizem as professoras do 1^o Ano. UFPR – Curitiba (PR). 2009. Tese. Doutorado em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200018>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância.** 175f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2010. Disponível em: <repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/651>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** 181f. 2010 Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15716/15716_1.PDF>. Acesso em: 28 mai. 2018.

NEVES, Gouvêa e Castanheira. **A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas.** UFMG. 21 f. Artigo. 2011. Universidade Federal

de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/a08>. Acesso em: 28 mai. 2018.

NÓVOA, Antônio. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 131-150, jul./dez. 2001.

NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NUNES, Cristine Manica Nunes. **O ensino e o brincar na prática pedagógica dos Anos Iniciais: Uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Frenet**. 218f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95030/300072.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; TOLEDO, Cristina; ANDRADE, Josiane da Silva Andrade; MARQUES, Luciana Pacheco. Questões sobre o tempo no espaço escolar. **Revista Portuguesa de Educação**. p. 1-12. Núcleo de Educação Especial, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07_1.pdf> Acesso em: 4 ago. 2018.

OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de. **A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais: a visão da criança**. 184f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2011. Disponível em: <www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_OliveiraSMP_1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

OLIVEIRA, Sueli Machado de. **A Criança de cinco anos no Ensino Fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juizes**. 266f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte (MG), 2015. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/.../tese_sueli_machado_pereira_de_oliveira.pdf?...>. Acesso em: 1 jun. 2018.

ORLANDI, Leonardo Ângelo; LIMA, José Milton. A criança de seis anos no Ensino Fundamental: produção do conhecimento em teses e dissertações. (Artigo). **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente (SP). V. 26, número especial 1, p. 116-135, jan. 2015. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2783/2920>. Acesso em: 1 jun. 18.

ORLANDI, Leonardo Ângelo. **A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos**. 2013. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente (SP), 2013. Disponível em: <www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/ms/leonardo.pdf>. Acesso em 01/06/2018

PEDROSA, Michelha Vaz. **A criança de seis anos no Ensino Fundamental na perspectiva de mães e professoras**. 91f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (MG), 2011. Disponível em: <www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3436/texto%20completo.pdf?...1...>. Acesso em: 1 jun. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA., 1995. 1ª edição.

POSSIDÔNIO, Juliana Aparecida. **O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias**

argumentativas. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2016. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-20092016-212644/en.php>. Acesso em: 1 jun. 2018.

PUGLIESE, Ebe Camargo. **Implantação do Ensino Fundamental de nove anos e mudança educacional:** estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação, São Paulo (SP). 2016. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/.../EBE_CAMARGO_PUGLIESE_rev.pdf. Acesso em: 29 mai. 2018

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I:** a voz das crianças, dos educadores e da família em relação ao ingresso no 1º Ano. 428p. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (SP), 2012. Disponível em: <repositorio.minedu.gov.br/.../2012_Rabinovich_A%20articula%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20I.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

RIBEIRO, Rosângela Benedita. **A criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos:** o processo de implementação ao longo de uma década no município de Itajubá/MG. 165f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas (SP), 2014. Disponível em: <tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/.../Rosangela%20Benedita%20Ribeiro.p...>. Acesso em: 1 jun. 2018.

RIZZO, Gilda. **Jogos inteligentes:** a construção do raciocínio na Escola Natural. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RODRIGUES, Tatiane Dominoni. **Ensino Fundamental de nove anos:** mais tempo para aprendizagens ou antecipação do fracasso escolar? 2013. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville (SC), 2013. Disponível em: <univille.edu.br/...ed/VirtualDisk.html?...Tatiane_Dominoni_Rodrigues.pdf...> Acesso em: 20 jul. 2019.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** Trad. Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RANIRO, Caroline. **Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental:** o que revelam as crianças, pais e professoras. Dissertação. Mestrado em Educação Escolar. Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP. 2009, 253f. Disponível em <www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educa%C3%A7%C3%A3o_escolar/1853.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. **Ensino Fundamental de nove anos:** as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto é, Educação e Nova Escola f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade. 2008. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=166555>. Acesso em 08/08/2019

SANTAIANA, Rochele da Silva. **“+ Um Ano é Fundamental”:** práticas de governo dos sujeitos infantis no discurso no Ensino Fundamental de nove anos. Dissertação - (Mestrado em Educação), 108f. UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/ (RS) 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14834>. Acesso em: 20 jul. 2019

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. **A antecipação e o do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória:** um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria, RS. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria /RS. 2008. Disponível

em:<www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalheObraForm.doselect_action=&co... Acesso em: 20 jul. 2019

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. 2002. Revista nº 20. Disponível em: <**A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea>. Acesso em: 24 set. 2018.

SILVA, Luciliana de Oliveira Barros da. **Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância**: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/18329>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

SILVA, Milena Monteiro da. **Ensino Fundamental de nove anos**: discursos sobre o ciclo da infância. 2012. 153f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UEPA - Universidade do Estado do Pará. Belém PA.

Disponível:<<https://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com...view...>>. Acesso em: 20 jul. 2019

SILVA, Rute da. **A Implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil**: um estudos em municípios catarinenses. 210f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Disponível:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92559/271964.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

SILVEIRA, Everaldo et al. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SINHORI, Eliane de Fátima Inglês. **A construção do Currículo do 1º Ano do Ensino Fundamental de nove na rede municipal de Balneário Camboriu**. 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (SC), 2011. Disponível em: <<https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1842>>. Acesso em 1 jun. 2018.

SIROTA, Régine. Élaboration et diffusion de la recherche. La note de synthèse, un instrument de structuration de la sociologie de l'éducation. **Revue Française de Pédagogie**, nº 135, avril-mai-juin 2001, 45-60.

SOUZA, Kellcia Rezende Souza. **A reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir do projeto político-pedagógico das escolas**. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Mato Grosso do Sul /MS. Dissertação. Mestrado em Educação. 2012. Disponível em:

THIESEN, J. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos da Educação Básica? (Artigo). Belo Horizonte: **Educação em Revista**, 2018. v. 34, p. 1-19.

_____. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. Belo Horizonte: **Educação em Revista**. abr. 2011, vol. 27, nº 1. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-6982011000100011>>: Acesso: 20 jul. 2019

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da Educação**. Currículos e saberes escolares. 2ª ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

VILARINO, Josiane Benedito. **O Ensino Fundamental de nove anos**: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita. 2016. Dissertação. Mestrado em Educação. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6548>>. Acesso em: 20 jul. 2019

VOLPATO, Gildo. **Jogo, Brincadeira e Brinquedo**. Usos e significados no contexto escolar e familiar. (Livro). 231p. Criciúma (SC): UNESC; São Paulo: Annablume, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes Editora. 2ª ed., 1988..

WACQUANT, Loic. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. Dossiê Pierre Bourdieu no Campo. **Revista de Sociologia e Política**, nº 26, p. 13-29, jun. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a03n26.pdf>. Acesso em: 29 set. 2018.

ZAMBELLI, Orlando Cesar. **O lúdico na educação**: a ruptura da ludicidade nos primeiro anos do Ensino Fundamental. 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo (SP), 2014. Disponível em: <tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1528>. Acesso em: 01 mai. 2018

ZINGARELLI, Joice Eliete Boter. **A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada**: a experiência de Araraquara. 148 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (SP), 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2505?show=full>>. Acesso em: 26 mai. 2018

Legislação

_____. 2009. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. 2006. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dispõe sobre a alteração na Constituição Federal da faixa etária de atendimento da educação infantil (até 5 anos de idade)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. 2006. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Ampliação do Ensino Fundamental obrigatório de 8 para 9 anos e alteração de artigos da LDB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. 2005. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Torna obrigatório o Ensino Fundamental a partir do 6 anos de idade e altera artigos da LDB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. 2001. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. 1999. MEC/CNE/CEB. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf . Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

_____. 1990. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 12 mai. 2017.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Páginas eletrônicas

BRASIL/MEC/FNDE. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL/MEC/CAPES. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/CEPSH. **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos**. Disponível em: <<http://cep.ufsc.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2019.