



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Patrícia dos Santos Zwetsch

**UMA VIAGEM DE TREM PELAS INFÂNCIAS
INSTITUCIONALIZADAS: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O
ENSINO FUNDAMENTAL**

**SANTA MARIA, RS, Brasil
2022**

Patrícia dos Santos Zwetsch

**UMA VIAGEM DE TREM PELAS INFÂNCIAS INSTITUCIONALIZADAS:
PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientador (a): Prof^a. Dr^a Rosane Carneiro Sarturi

SANTA MARIA, RS, Brasil
2022

Zwetsch, Patrícia
Uma viagem de trem pelas infâncias
institucionalizadas: percepções das crianças sobre o
ensino fundamental / Patrícia Zwetsch.- 2022.
194 p. ; 30 cm

Orientadora: Rosane Sarturi
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Ensino Fundamental 2. Infância 3. Políticas Públicas
4. Práticas Curriculares I. Sarturi, Rosane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, PATRÍCIA ZWETSCH, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Patrícia dos Santos Zwetsch

**UMA VIAGEM DE TREM PELAS INFÂNCIAS INSTITUCIONALIZADAS:
PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovada em 30 de setembro de 2022:

**Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Emilia Peixoto Vieira, Dra. (UESC)

Andréia Ferreira da Silva, Dra. (UFMG)

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)

SANTA MARIA, RS, Brasil
2022

Dedico esta tese a todas pessoas que desejam olhar com sensibilidade para as diferentes INFÂNCIAS e potencializar estas no contexto escolar. Dedico a toda comunidade escolar, principalmente para as CRIANÇAS do Ensino Fundamental e para as PROFESSORAS da Rede Pública, que atuam na Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Através destas palavras, desejo expressar o meu eterno agradecimento a todas as pessoas que contribuíram e me motivaram para a concretização da pesquisa e escrita dessa Tese.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me auxiliou em seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis que enfrentei durante essa escrita, com força, coragem e fé de que dias melhores viriam pela frente.

Agradeço a minha família e ao meu esposo que estiveram ao meu lado nos dias mais intensos da escrita, deixando esse momento mais alegre e descontraído. Que me apoiaram e me incentivaram a seguir buscando os meus sonhos e jamais desistir, mesmo tendo que enfrentar um obstáculo por dia.

Agradeço a equipe diretiva, funcionários, colegas e estagiários da instituição em que se desenvolveu a pesquisa. Foram essenciais para este estudo e reflexões. Sem essa instituição e o apoio de todos, a viagem de trem não teria o mesmo sentido e significado.

Agradeço as crianças que se desafiaram a falar sobre suas infâncias e deram o sentido para as reflexões desta tese. Que me auxiliaram a perceber a minha prática pedagógica com um outro olhar, despertando a sensibilidade do olhar e a escuta atenta, para todas as potencialidades desses pequenos sujeitos e grandes produtores de cultura.

Agradeço a minha orientadora, por mostrar os caminhos e instigar o desenrolar da pesquisa. Por sugerir e indagar as possibilidades. Por acreditar na minha pesquisa e se aventurar comigo nessa viagem de trem.

Agradeço a banca examinadora, que foi de extrema importância no processo de qualificação e nos rumos deste estudo.

Enfim, obrigada a todos e a todas do fundo meu coração. Sem vocês esta tese não teria sentido e significado. Trago nela o pouquinho de cada um e de cada uma, e assim nos aventuramos na viagem de trem pelos diálogos com as infâncias dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **GRATIDÃO!**

Mais Respeito, eu Sou Criança

*Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!*

Vocês já esqueceram, eu sei.

*Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?*

*Se vocês olham pra gente,
é chão que vêem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!*

*Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?*

*Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!*

(Pedro Bandeira, 2019)

RESUMO

UMA VIAGEM DE TREM PELAS INFÂNCIAS INSTITUCIONALIZADAS: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: Patrícia dos Santos Zwetsch
ORIENTADORA: Rosane Carneiro Sarturi

Esta tese é um convite para uma viagem de trem, em busca de diálogos com as infâncias dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santa Maria - RS. Este estudo apresentou como objetivo principal analisar de que maneira as infâncias são vivenciadas e potencializadas nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as políticas públicas e a realidade de uma escola pública municipal de Santa Maria- RS. A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os sujeitos que guiaram a viagem de trem desta tese foram as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, os dados foram produzidos a partir da análise do registro das crianças e das rodas de conversa, considerando as vozes e as percepções das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santa Maria- RS. Para potencializar as reflexões, utilizou-se como referencial teórico os estudos de Filho e Barbosa (2010), que contribuíram para o entendimento sobre a pesquisa com crianças; de Gimeno Sacristán (2017), no que se refere à compreensão de políticas curriculares e do currículo; de Arroyo (2011), que contribuiu no diálogo acerca do currículo e das discussões sobre as desigualdades sociais; de Frabboni (1998) e Manoel Jacinto Sarmento (2005), que auxiliam na construção da concepção de infância; de Friedmann (2020), que amparou as reflexões acerca das infâncias e das crianças no contexto escolar; de Corsaro (2011), que auxiliou na compreensão das crianças como produtoras de cultura, dentre outros referenciais teóricos que foram relevantes para as discussões e análises realizadas. Defende-se como tese deste estudo a afirmação de que a participação das crianças e a consideração de suas infâncias precisam estar presentes nas decisões e discussões sobre a sua trajetória escolar. É necessário perceber as crianças, para além de um estudante ou sujeito que está em processo de escolarização, pois essas trazem consigo uma bagagem cultural, percepções de mundo, sentimentos e curiosidades. Sendo assim, as crianças e suas infâncias precisam ser evidenciadas de forma mais intensa na elaboração dos currículos e das vivências nas práticas curriculares. Enfim, as vozes das crianças e suas singularidades necessitam estar presentes nos movimentos e nos diálogos que são construídos sobre elas, principalmente no contexto escolar, para assim planejar práticas curriculares para as crianças e suas infâncias.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Infância. Políticas Públicas. Práticas Curriculares.

ABSTRACT

A TRAIN JOURNEY THROUGH INSTITUTIONALIZED CHILDHOOD: CHILDREN'S PERCEPTIONS ABOUT ELEMENTARY EDUCATION

AUTHOR: Patrícia dos Santos Zwetsch

ADVISOR: Rosane Carneiro Sarturi

This thesis is an invitation to a train trip, in search of dialogues with the childhoods of the Early Years of Elementary School in a municipal public school in Santa Maria - RS. The main objective of this study was to analyze how childhoods are experienced and enhanced in the curricular practices of the Early Years of Elementary Education, considering public policies and the reality of a municipal public school in Santa Maria-RS. The methodology was based on a qualitative approach, of the case study type. The subjects who guided the train journey of this thesis were children from the Early Years of Elementary School. Thus, data were produced from the analysis of children's records and conversation circles, considering the voices and perceptions of children in the Early Years of Elementary School at a municipal public school in Santa Maria-RS. To enhance the reflections, the studies by Filho and Barbosa (2010) were used as a theoretical reference, which contributed to the understanding of research with children; by Gimeno Sacristán (2017), regarding the understanding of curricular policies and the curriculum; by Arroyo (2011), who contributed to the dialogue about the curriculum and discussions about social inequalities; by Frabboni (1998) and Manoel Jacinto Sarmiento (2005), who help in the construction of the conception of childhood; Friedmann (2020), which supported reflections on childhood and children in the school context; de Corsaro (2011), which helped to understand children as producers of culture, among other theoretical references that were relevant to the discussions and analyzes carried out. The thesis of this study defends the statement that children's participation and consideration of their childhoods need to be present in decisions and discussions about their school trajectory. It is necessary to understand the children, in addition to a student or subject who is in the process of schooling, as they bring with them a cultural baggage, perceptions of the world, feelings and curiosities. Therefore, children and their childhoods need to be highlighted more intensely in the elaboration of curricula and experiences in curricular practices. Finally, the voices of children and their singularities need to be present in the movements and dialogues that are built on them, especially in the school context, in order to plan curricular practices for children and their childhoods.

Keywords: Elementary Education. Childhood. Public Policy. Curriculum Practices.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Número de matrículas nas turmas dos Anos Iniciais/Ensino Fundamental.....	40
GRÁFICO 2- População de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade em relação ao acesso à internet - Brasil, 2019.....	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Organização das turmas/etapas da Educação Infantil.....	38
QUADRO 2- Distribuição das professoras nas turmas e espaços da escola.....	42
QUADRO 3- Estudos encontrados conforme os descritores utilizados.....	59
QUADRO 4- Produções categorizadas.....	62
QUADRO 5- O direito à educação nas Constituições de 1934 e 1937.....	115
QUADRO 6- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o ensino fundamental.....	126
QUADRO 7- Estrutura do DOC de Santa Maria, conforme o componente curricular.....	146

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Organização da Educação Básica.....	19
FIGURA 2- Características da pesquisa qualitativa.....	28
FIGURA 3- Turmas que constituem a escola pesquisada.....	37
FIGURA 4- Os instrumentos de pesquisa.....	49
FIGURA 5- A organização da análise de conteúdo.....	55
FIGURA 6- Etapas da pesquisa do Estado do Conhecimento.....	57
FIGURA 7- Número de produções, conforme os descritores e repositórios.....	60
FIGURA 8- Ser criança é.....	105
FIGURA 9- Direitos das crianças.....	113
FIGURA 10- Delimitando os conceitos.....	123
FIGURA 11- O currículo fragmentado.....	157

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Mapa do Rio Grande do Sul.....	33
IMAGEM 2- Regiões administrativas de Santa Maria - RS.....	34
IMAGEM 3- Localizando as escolas públicas municipais de Santa Maria - RS.	35
IMAGEM 4- Os espaços da instituição pesquisada.	47
IMAGEM 5- Regiões do Brasil e as publicações da pesquisa do Estado do Conhecimento.....	61
IMAGEM 6- Crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil.....	104
IMAGEM 7- Trem da infância.....	105
IMAGEM 8- Dados da proporção de pessoas em pobreza e extrema pobreza (%) no Brasil.....	108
IMAGEM 9 - Como as crianças gostariam de viver suas infâncias na escola.....	165
IMAGEM 10- Os espaços criados pelas crianças.....	172
IMAGEM 11- Aprendizagens e brincadeiras.....	174
IMAGEM 12-Práticas curriculares vivenciadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	176

LISTA DE SIGLAS

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPLAN	Instituto de Planejamento de Santa Maria -RS
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
AEE	Atendimento Educacional Especializado
RS	Rio Grande do Sul
PPP	Projeto Político Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<i>SciELO</i>	Scientific Electronic Library Online
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
ONU	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNA	Política Nacional de Alfabetização
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
PME	Plano Municipal de Educação
DOC	Documento Orientador Curricular
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

1 EMBARCANDO NO TREM: O DIÁLOGO INICIAL SOBRE A PESQUISA.	16
2 O TREM DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE FOI SE CONSTITUINDO DURANTE A VIAGEM.	25
2.1 O VAGÃO DA ABORDAGEM QUALITATIVA: OS SEUS REFLEXOS NA PESQUISA.....	26
2.2 MAIS UM VAGÃO EM NOSSO TREM: O TIPO DE PESQUISA E O CONTEXTO PESQUISADO	29
2.2.1 O município de Santa Maria - RS: iniciando a viagem de trem.	31
2.2.2 Os maquinistas da viagem de trem: apresentando os sujeitos participantes da pesquisa.	35
2.2.3 Os documentos e a infraestrutura da escola pesquisada.	44
2.3 O VAGÃO DA PRODUÇÃO DOS DADOS: OS INSTRUMENTOS QUE FORAM UTILIZADOS.	47
2.4 ANALISANDO OS DADOS: COMO ESTE VAGÃO FOI SE CONSTITUINDO?	53
3 UMA PARADINHA NA ESTAÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: CONHECENDO AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS.	56
3.1 CATEGORIZANDO AS PRODUÇÕES: OS ENCONTROS E SUAS CONTRIBUIÇÕES.	62
3.1.1 Pesquisa com crianças	64
3.1.2 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	69
3.1.3 Ensino Fundamental de nove anos	78
3.1.4 Infância	89
4 NA ESTAÇÃO DA INFÂNCIA SEGUIMOS COM A NOSSA VIAGEM: A PERSPECTIVA HISTÓRICA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.	95
4.1 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	99
4.2 AS INFÂNCIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO E A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS.	102
4.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: (RE)AFIRMAÇÕES ATRAVÉS DE DOCUMENTOS E DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	110
5 NOS TRILHOS DO TREM: OS ENCONTROS COM O ENSINO FUNDAMENTAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES.	121
5.1 O ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS TRANSIÇÕES.....	124
5.2. TENSIONANDO O ENSINO FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES.....	129
5.2.1 A Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender.	140

5.3 AS POLÍTICAS CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA E O CONTEXTO ESCOLAR PESQUISADO.	143
6 AS PRÁTICAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DOS ENSINO FUNDAMENTAL: TECENDO OS ENCONTROS DA VIAGEM DE TREM.....	150
6.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS.....	153
6.2 AS INFÂNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	164
6.3 AS PRÁTICAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS TENCIONAMENTOS DA INFÂNCIA.....	169
7 UMA VIAGEM QUE NÃO CHEGA AO FIM	179
REFERÊNCIAS.....	184

1 EMBARCANDO NO TREM: O DIÁLOGO INICIAL SOBRE A PESQUISA

Nos trilhos de uma comunidade de Santa Maria, cidade do estado do Rio Grande do Sul, se avistava um trem. Os vagões desse trem eram recheados de infâncias, crianças, curiosidades, movimentos, práticas pedagógicas, sentimentos, dúvidas, práticas curriculares, vivências, experiências, professoras, entre tantos outros elementos. Embarquei nesse trem, juntamente com as crianças e as professoras, fui viajar pelos trilhos da comunidade escolar, tendo a sensibilidade e o olhar atento para as infâncias que se faziam presente no caminho de cada descoberta e em cada uma das estações de desembarque, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foi uma viagem intensa, com muito estudo, aprendizagem, (re)construções, reflexões, conhecimento, pesquisa e diálogo. As experiências vividas durante essa viagem de trem originaram a presente tese de Doutorado em Educação, que se vincula ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao grupo de pesquisa Elos¹, desta mesma instituição. Apresenta como temática de pesquisa: “As infâncias institucionalizadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Ao ingressar na viagem de trem, trazia em minha bagagem vivências e experiências que me constituíram como pesquisadora e professora da Educação Básica. Ao organizar a minha bagagem para viagem, busquei elementos de minha infância e memórias da trajetória escolar. Vários traços foram significativos em minhas lembranças, principalmente as organizações dos tempos e dos espaços das salas de aula, como também o meu processo de alfabetização. Lembro que brincava com a minha irmã de professora, mas eu era extremamente tradicional e rígida. Hoje percebo que isso ocorria devido aos exemplos que eu vivenciava no meu contexto escolar. Também verifico as fundamentações teóricas e epistemologias que embasavam as metodologias no decorrer do meu processo de alfabetização e da minha trajetória escolar. Compreendo que são tempos e espaços diferentes, que a educação foi sofrendo modificações no transcorrer do seu processo histórico.

¹ Grupo de pesquisa da UFSM liderado pela professora doutora Rosane Carneiro Sarturi e pela vice-líder professora doutora Marilene Dalla Corte. O grupo realiza pesquisas acerca da Educação Básica e superior, com ênfase nas políticas públicas, gestão educacional e currículo.

A partir dessa reflexão, algumas indagações emergiram para serem problematizadas no transcorrer desta viagem de trem. Diante disso, me questionei: Será que a escola é atrativa para as infâncias de hoje? Porque o tempo do recreio ainda é o mesmo de minha infância? Quais motivos nos levam desenvolver a mesma forma de avaliação no decorrer de muitos anos? Quais são os motivos que levam as rotinas serem registradas da mesma maneira? Como os tempos e os espaços seriam pensados pelas crianças? De que maneira a escola afeta as infâncias? Como as crianças compreendem o contexto escolar? Esses eram apenas questionamentos que surgiram ao relembrar a minha infância na escola.

Segui organizando a minha bagagem e logo me deparei com as lembranças e o momento em que decidi ser professora. Também recordei as vivências do Curso de Pedagogia, da Especialização em Gestão Educacional e do Mestrado em Educação, momentos que foram vividos na Universidade Federal de Santa Maria. Essas vivências foram atreladas ao subprojeto Pedagogia, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFSM, que me permitiu estar mais próxima da realidade escolar e conhecer metodologias baseadas e permeadas pela ludicidade, as quais orientam e me fazem atualmente refletir sobre as minhas práticas pedagógicas enquanto professora da Educação Básica.

O PIBID apresentou fortes influências na minha trajetória como professora e até mesmo como pesquisadora, pois nesse subprojeto desenvolvi práticas pedagógicas, permeadas pela ludicidade e com diferentes infâncias. Essas eram vividas em vulnerabilidade social, infâncias que enfrentavam cotidianamente dificuldades e desafios para estar na escola e para serem percebidas nesses contextos como sujeitos de direitos e produtoras de culturas. Segundo Arroyo (2012, p. 26),

experiências novas da docência diante das infâncias-adolescências que vão chegando, que trazem consequências políticas, éticas e pedagógicas, que nos obrigam a rever concepções de direito e de humanidade-sub-humanidade. Obrigam-nos a todos, Estados, sociedade, escolas a repensar como ver essas infâncias-adolescências vitimadas. Superar visões negativas que os veem ou como invisíveis ou como violentos e sub-humanos para vê-los como vítimas que são da sociedade e do Estado.

Através das vivências com o PIBID, verifiquei o quanto é importante valorizar e potencializar as diferentes infâncias, principalmente quando essas estão inseridas em um contexto de vulnerabilidade social, visto que muitas infâncias por diversas vezes passam despercebidas nas políticas públicas e na sociedade. Além disso, percebi e

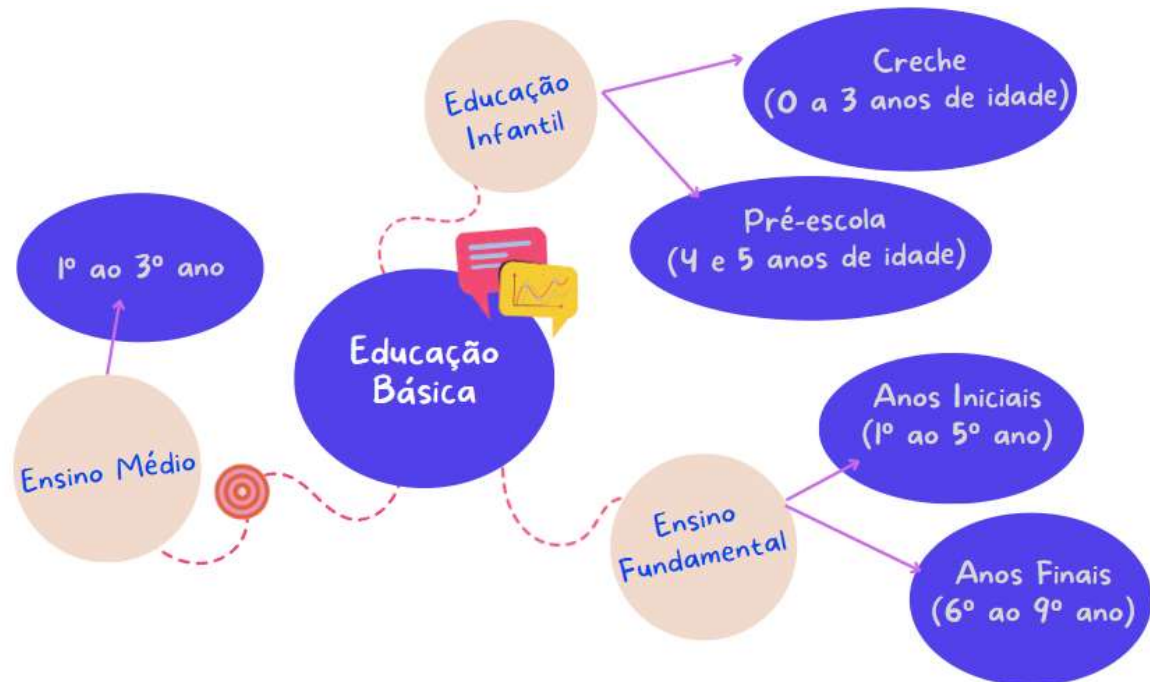
experienciei que as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem, sim, aprender brincando, até mesmo as que apresentam dificuldades de aprendizagem, tendo assim uma construção do conhecimento significativa e prazerosa.

Também em minha bagagem estavam presentes as memórias do ano de 2018, quando ingressei no Doutorado em Educação, na UFSM. Essa memória era a mais significativa para compor a minha bagagem, pois foi nesse momento que me comprometi estudar e pesquisar com mais profundidade, atenção e intensidade as infâncias dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que muitas vezes passa despercebidas em nosso processo formativo, pois a ênfase sempre recaí para a aprendizagem, para as áreas do conhecimento ou o processo de alfabetização. Desse modo, eu já estava com tudo pronto para iniciar a viagem de trem com as crianças do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santa Maria - RS.

A viagem de trem desta tese foi vivenciada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as turmas do 1º ao 4º ano, juntamente com as crianças e professoras, no transcorrer do ano de 2019 a 2022. Pode-se dizer que as crianças viveram essa viagem de trem, de forma mais intensa no decorrer deste estudo, visto que as vozes delas foram fundamentais para que as reflexões e análises fossem significativas e potencializadas. Essa viagem de trem com as crianças foi vivida em dois momentos, quando se considera o contexto pandêmico, ocasionado pela Covid-19, que foi vivenciado no mundo inteiro, no decorrer dos anos de 2020 e 2021. Desse modo, vivemos a nossa viagem de maneira distante e *on-line*, como também presencialmente na estação da escola pesquisada, quando nos permitiram o retorno presencial.

A Educação Básica no contexto brasileiro está organizada em três etapas, que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este estudo foi desenvolvido no Ensino Fundamental, que é a segunda etapa da Educação Básica, sendo obrigatória e gratuita (BRASIL, 1996). Essa etapa está subdividida em Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano. Cabe ressaltar que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, a partir da pré-escola até o Ensino Médio. Na figura a seguir, apresenta-se a organização e estruturação da Educação Básica, considerando o contexto brasileiro.

Figura 1 - Organização da Educação Básica



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Escolhi vivenciar a presente viagem de trem no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois sou professora dessa etapa da Educação Básica e por estar inserida em uma Escola Pública Municipal de Santa Maria - RS. Além disso, acredito que ainda temos muito a pesquisar e compreender sobre as diferentes infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, transcendendo a lista de conteúdos, os objetivos e as habilidades das áreas do conhecimento, bem como para evidenciar que as infâncias ultrapassam a etapa da Educação Infantil e uma idade cronológica, sendo influenciadas a partir dos contextos em que as crianças estão inseridas. Portanto, acredito na potencialidade das crianças, nas suas vivências e experiências que trazem consigo para o contexto escolar, destacando que as mesmas precisam ter voz nas decisões e serem consideradas no momento dos planejamentos e organizações curriculares, tanto de âmbito nacional, estadual, municipal e local.

Diante dessa afirmação e no desenrolar das práticas pedagógicas, alguns questionamentos e problematizações foram emergindo, até mesmo como forma de indagar a minha própria ação e buscar significados do que eu estava desenvolvendo nesse espaço da Educação Básica. A partir disso, sentiu-se a necessidade de

aprofundar os estudos e as pesquisas acerca das infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi assim que iniciou a pesquisa desta tese.

Cotidianamente, me questionava sobre os tempos e os espaços, refletindo sobre: Por que as classes dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental não são iguais da Educação Infantil? Quais são os motivos que nos levam a organizar uma sala de aula em que os alunos sentam um atrás do outro? Por que o tempo de brincar nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental é somente no recreio? Por que o recreio tem um tempo tão curto, de apenas 15 ou 20 minutos? Por que as crianças dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental não vão para a pracinha, ou quando vão esse tempo é corrido? Por que não organizamos mais brincadeiras e momentos lúdicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com mais frequência? Como podemos olhar para as especificidades das infâncias e trazer essas com mais intensidade para o contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Através dessas indagações e das reflexões cotidianas da prática, emergiu o problema de pesquisa dessa tese, a partir da seguinte questão: Como que as infâncias estão sendo vivenciadas nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as políticas públicas e a realidade de uma escola pública municipal de Santa Maria - RS? Desse modo, iniciou-se a viagem de trem em busca de respostas, construções, ressignificações e diálogos com as crianças, bem como com as professoras que constituíam esse trem. Pode-se dizer que foi uma viagem longa, permeada de aprendizagens, significados e momentos de reflexão. Os relatos das crianças muito contribuíram para a construção dos significados e sentidos dessa tese, visto que elas foram os principais sujeitos deste estudo.

Direcionar o olhar para as práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exigiu momentos de escuta, diálogo, compreensão da realidade e sensibilidade pelas situações que estavam sendo vivenciadas, no decorrer da pesquisa. Destaca-se que a pesquisa foi desenvolvida durante uma pandemia, em que em um primeiro momento se realizou um afastamento do contexto presencial, seguindo assim as vivências ocorreram por um tempo por meio do Ensino Remoto. O retorno presencial para o contexto escolar foi sendo realizado gradativamente e com mais intensidade no ano de 2022.

Compreende-se que as práticas curriculares são os movimentos e as experiências vivenciadas pela comunidade escolar, que estão explícitas no currículo

oficial, como também no currículo oculto e nas interações com as crianças. Quando se analisa as práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se um grande distanciamento com a Educação Infantil. Sabe-se que cada uma das etapas da Educação Básica possui a sua organização curricular e suas próprias intencionalidades pedagógicas, mas, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, nos deparamos com crianças e infâncias. Nesse sentido Peres (2012, p. 36) salienta que

o ensino fundamental, assim, tem muito a aprender com a educação infantil para que de direito e de fato nossas crianças possam alfabetizar-se com prazer, emoção e diversão. A ludicidade, aliás, como princípio pedagógico, aplica-se a qualquer idade, não pode e não deve uma prerrogativa das crianças de 6 anos. A ludicidade é mais um direito da infância para além dos 6 anos.

Os elementos que constituem a ludicidade, a experimentação e o trabalho em grupo precisam permear com mais intensidade as práticas curriculares do Ensino Fundamental, pois esses sujeitos são crianças e ainda estão em processo de desenvolvimento. Além disso, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e contextualizado para as crianças quando elas o vivenciam com os seus pares e de forma mais lúdica. Elas podem seguir brincando e experimentando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo assim problematizado e tencionado desde as políticas públicas até as práticas curriculares no espaço da escola.

Esse movimento de olhar atentamente para as crianças e para as suas infâncias necessita ser problematizado na elaboração do currículo, visto que esse documento é estruturado e organizado pelas áreas do conhecimento, objetos do conhecimento e habilidades, compreendendo as crianças de uma forma fragmentada, sem considerar o desenvolvimento integral desses sujeitos. Com isso, as ações pedagógicas também passam a ser planejadas em “caixinhas”, ou seja, em áreas do conhecimento que não dialogam entre si e muito menos com a realidade em que as crianças estão inseridas. Nesse percurso, muito se evidencia o processo de escolarização e de preparação para o ano seguinte, sem considerar as demandas e as necessidades das infâncias do ser criança.

Refletir sobre os aspectos que tange as infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é pensar como ser criança, é rememorar o tempo da infância, é viver a ludicidade, é experimentar e despertar a curiosidade. Diante disso, os estudos acerca da criança apresentam avanços, percebendo esse sujeito como alguém que

apresenta direitos, visto que, no decorrer da história da infância, as crianças eram apenas um ser humano sem potencial, sem direitos e frágeis. Isso torna-se claro nas palavras de Arroyo (2011, p. 179) quando o autor esclarece que

o reconhecimento de seu direito à educação é um dos espaços promissores. A presença da infância na sociedade era reconhecida, ora como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo, com um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, in-fans, não falante porque ainda não pensante; na minoridade intelectual, moral e humana.

A partir dessas reflexões e problematizações, a presente tese tem como objetivo geral analisar de que maneira as infâncias são vivenciadas e potencializadas nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as políticas públicas e a realidade de uma escola pública municipal de Santa Maria - RS. Sendo assim, estruturada em sete capítulos que dialogam acerca das infâncias, das práticas curriculares e das políticas públicas para o Ensino Fundamental, no que se refere ao direito a educação e alguns aspectos que tangem ao município de Santa Maria - RS.

No primeiro capítulo, apresenta-se a trajetória, justificativa do presente estudo e a temática sobre as infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No segundo capítulo, apresenta-se o percurso metodológico, que foi desenvolvido para realizar a presente pesquisa e a viagem de trem pelas infâncias dos Anos Iniciais, considerando a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, os instrumentos que foram utilizados para a produção dos dados de pesquisa e o contexto em que o estudo foi realizado.

No terceiro capítulo, destaca-se a pesquisa do estado do conhecimento, enfatizando, assim, a metodologia utilizada para analisar as produções que foram selecionadas e suas contribuições para esta tese. Os capítulos quatro, cinco e seis foram estruturados a partir dos objetivos específicos deste estudo, considerando os referenciais teóricos estudados e os dados produzidos no contexto escolar pesquisado, a partir das vozes e dos registros das crianças participantes deste estudo. No último capítulo, apresenta-se as conclusões e a tese defendida, a partir das construções e reflexões desenvolvidas neste estudo, que foram tensionadas pelas vozes das crianças que participaram e guiaram a viagem de trem desta pesquisa. Desse modo, cada capítulo possui um objetivo específico para dialogar acerca das infâncias, das políticas curriculares e das práticas curriculares vivenciadas no contexto escolar, considerando a realidade de uma escola pública municipal de Santa Maria -

RS e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao apresentar os capítulos desta tese, destaca-se os objetivos específicos deste estudo, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1 - Capítulos e objetivos específicos

CAPÍTULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Capítulo 3: UMA PARADINHA NA ESTAÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: CONHECENDO AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS	Inventariar e sistematizar as pesquisas que foram encontradas nos repositórios pesquisados, considerando principalmente a temática desta tese.
Capítulo 4: NA ESTAÇÃO DA INFÂNCIA SEGUIMOS COM A NOSSA VIAGEM: A PERSPECTIVA HISTÓRICA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA	Identificar as concepções de infância em uma perspectiva histórica, ponderando o processo de institucionalização e o olhar das crianças pesquisadas.
Capítulo 5: NOS TRILHOS DO TREM: OS ENCONTROS COM O ENSINO FUNDAMENTAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES	Reconhecer de que maneira a infância está presente nas políticas curriculares, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que concerne a organização dos currículos escolares.
Capítulo 6: AS PRÁTICAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DOS ENSINO FUNDAMENTAL: TECENDO OS ENCONTROS DA VIAGEM DE TREM	Compreender a presença das infâncias nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através das percepções das crianças de uma escola pública do município de Santa Maria - RS.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontram-se diferentes infâncias, assim como na Educação Infantil. Remete-se a “infâncias”, pois a mesma não é apenas uma fase ou etapa da vida humana, mas também é uma construção histórica e cultural. Destaca-se que não existe uma única forma de viver a infância, por esse motivo, nesta tese, muitas vezes será remetido a “infâncias”, pois ela não é única e universal, pode ser vivida pelas crianças de diferentes classes sociais e etnias. Sabe-se que a educação é um direito constitucional, mas essa precisa ser pensada a partir das diferentes infâncias, principalmente quando tange aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que as crianças precisam viver a sua infância e o seu processo de escolarização, por meio de práticas diversificadas e vivências semelhantes ao

processo da Educação Infantil, a partir dos objetivos educacionais propostos para essa segunda etapa da Educação Básica. Nesse sentido,

várias características da escola de educação infantil poderiam ser pensadas para contribuir para a construção de uma escola sem abismos entre os 6 e os 7 anos. Já falamos da concepção de temporalidade ampliada- para crianças e educadores-, [...]; a ênfase no lúdico e corporal, o não separar a cabeça do corpo; a prioridade no fazer concretamente e não no copiar; a não fragmentação em disciplinas, mas o trabalho interdisciplinar; a consideração da importância das artes- plásticas, musicais, cênicas e outras-; as aulas multimídia; o envolvimento com o entorno: a cidade e a natureza entre outros (BARBOSA, 2013, p. 51).

Acredita-se que esta tese poderá potencializar a visibilidade para as crianças e suas infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para as reflexões das práticas curriculares e a organização dos tempos e espaços desse público, evidenciando, assim, a importância do brincar e de uma escuta sensível. Isso auxilia a pensar e dialogar a partir da escuta, das vozes e de um olhar sensível para essas crianças, que são sujeitos ativos de direitos e construtores de cultura. Contribui, também, para o olhar e a visibilidade de novas pesquisas, que realmente enfatizem a infância na segunda etapa da Educação Básica, tornando esses sujeitos foco central da elaboração das políticas curriculares e dos currículos escolares.

Nesse sentido, justifica-se este estudo pela importância de potencializar e ampliar as discussões acerca das crianças e de suas infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, garantindo, assim, uma visibilidade para esse público e uma educação de qualidade, refletindo sobre os tempos, os espaços, os desejos, as necessidades, as demandas e as práticas curriculares que considerem esses sujeitos na sua integralidade e não somente na perspectiva de transmitir, mediar e concluir os conteúdos curriculares previstos nos documentos orientadores ou nos currículos escolares. Enfim, pensar e refletir sobre a infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos dias atuais é algo que ainda está bastante distante de nossa realidade, pois não se dialoga sobre a infância dessas crianças. A preocupação está direcionada para o processo de aprendizagem e para os conteúdos, sem muitas vezes considerar as infâncias e que ainda temos crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2 O TREM DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE FOI SE CONSTITUINDO DURANTE A VIAGEM

Ao viajarmos, elaboramos um roteiro e buscamos conhecer o nosso destino. Planejamos quais são os espaços que serão visitados e imaginamos os momentos que serão vividos durante a viagem. Organizamos a nossa bagagem considerando os passeios, a temperatura e as ocasiões. Isso também ocorre quando pensamos e planejamos uma pesquisa, pois escolhemos a abordagem, o tipo de pesquisa, a maneira em que os dados produzidos serão analisados e conhecemos os nossos sujeitos, buscando subsídios no referencial teórico que dará fundamentação para o estudo.

Não iniciamos uma viagem sem expectativas, curiosidades e planejamento. Também não se inicia uma pesquisa sem caminho, sem delimitação e, principalmente, sem o problema de pesquisa, ou seja, sem algo que inquiete e que movimente o pesquisador. Acredita-se que a pesquisa não é neutra e que ela não surge do nada, mas, sim, das problematizações, das vivências e das inquietações que impulsionam os estudos. Essa inquietude pode emergir da sua prática, das suas leituras, das suas indagações e reflexões, é isso que movimenta e dá fôlego para um pesquisador seguir em frente e ir em busca de uma resposta para algo que inquieta e que move as suas ações. Nem sempre se encontram respostas, mas, sim, possibilidades ou mais questionamentos que despertam a curiosidade de seguir pesquisando e aprofundando os conhecimentos acerca de um determinado assunto ou temática. Nesse sentido, Chizzotti (2017, p. 17) destaca que

a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para essa atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução e destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Ao organizar a bagagem para essa viagem de trem, foi escolhida a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Buscou-se conhecer com profundidade o contexto da pesquisa e os sujeitos que participariam da mesma. A análise dos dados produzidos foi desenvolvida através dos princípios da análise de conteúdo. No decorrer da escrita desse capítulo, objetiva-se delinear o caminho metodológico que foi vivenciado nesta viagem de trem, apresentando, assim, os sujeitos e o contexto da pesquisa, como também os instrumentos de produção de dados.

Salienta-se que esta tese foi construída de forma ativa, viva e em movimento, visto que a pesquisadora estava inserida no contexto da pesquisa. Envolveu as vozes, as perspectivas, os olhares e os sentimentos dos sujeitos envolvidos, transcendendo os aspectos puramente teóricos. Desse modo, o projeto desta tese foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, recebendo a aprovação no ano de 2021.

2.1 O VAGÃO DA ABORDAGEM QUALITATIVA: OS SEUS REFLEXOS NA PESQUISA

Quando se considerou o tipo de pesquisa, objetivo dessa e os dados que seriam construídos, elencou-se a abordagem qualitativa, pois por meio dessa consegue-se aprofundar e conhecer os aspectos relacionados com a realidade em que a pesquisa seria desenvolvida. Desse modo, a abordagem qualitativa é um dos vagões do nosso trem, pois não temos o intuito de quantificar os dados estatísticos ou de produzir os mesmos, mas de qualificar os dados produzidos, compreendendo-os a partir de um determinado contexto e de uma realidade, considerando as infâncias desse espaço.

Destaca-se que a pesquisadora está inserida em seu *lócus* de pesquisa, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, do município de Santa Maria - RS. Nessa escola, a pesquisadora atua como professora e coordenadora pedagógica, vivenciando, assim, a experiência da docência e do processo de gestão escolar, perpassando por diferentes vivências. Enfatiza-se que a pesquisadora está cotidianamente e integralmente envolvida no seu contexto de pesquisa, vivenciando os diferentes movimentos curriculares, pedagógicos, os processos dos espaços e tempos escolares, pois permanece na escola no turno da manhã e tarde.

Através da abordagem qualitativa foi possível compreender, entender e buscar respostas para os questionamentos que instigaram este estudo, visando a realidade de um determinado contexto e todas as suas especificidades, demandas e organizações. Conforme Yin (2016, p. 7), “[...] a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais, condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam”. Afirma-se que a produção dos dados deste estudo foi realizada no contexto de atuação e de vivências dos sujeitos pesquisados, considerando as práticas curriculares, as vivências, as infâncias, suas perspectivas

sobre a escola e os significados das ações, considerando as vozes das crianças participantes.

A pesquisa qualitativa emerge da necessidade de explicar e de abranger os fenômenos e os estudos do comportamento humano e social, se contrapondo aos métodos e processos quantificáveis. Por meio da pesquisa qualitativa é possível compreender e verificar os significados que os sujeitos dão às suas ações, ao meio e à forma como constroem as suas vidas, aspectos que a pesquisa quantitativa não possibilitaria abarcar. Nesse sentido, Chizzotti (2017, p. 97) destaca que

os cientistas que partilham da abordagem qualitativa em pesquisa se opõem, em geral, ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências, calcando no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes cientistas se recusam a admitir que as ciências humanas e sociais devam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais.

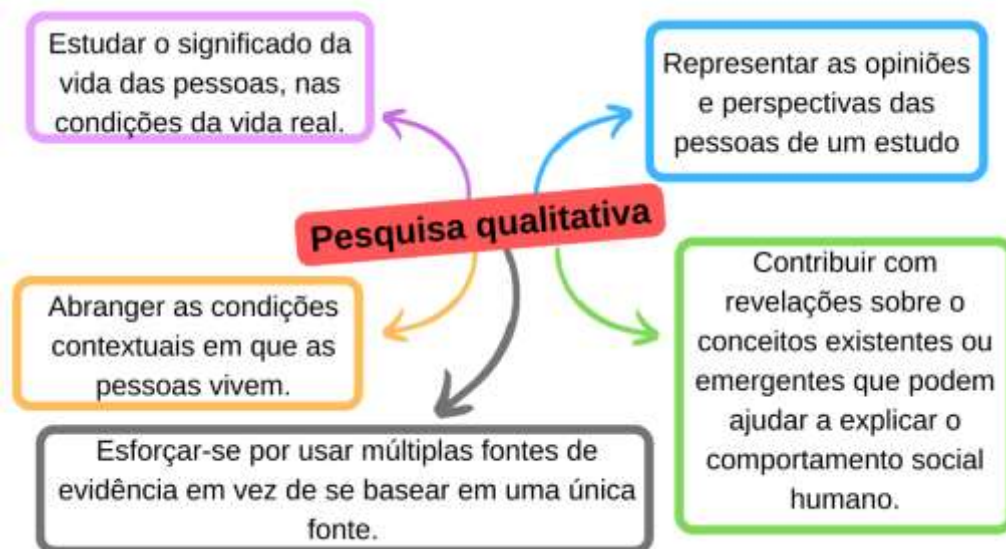
Sabe-se que ao considerar o comportamento humano e a vida social, depara-se com uma gama de conceitos e significados, que somente os dados quantitativos não permitem compreender determinados fenômenos e ações. Desse modo, a pesquisa qualitativa permite ampliar e aprofundar o olhar acerca desses elementos, visto que não podemos simplificar os seres humanos em dados isolados, sem atribuir os significados, as experiências e as vivências desses sujeitos. A pesquisa qualitativa também permite desenvolver novos conceitos, para tentar explicar os processos do cotidiano social e da vida dos seres humanos.

Por meio da abordagem qualitativa, buscou-se produzir os dados, considerando as percepções e as perspectivas dos sujeitos envolvidos, nesse caso, tanto os professores como as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que pertencem e estão inseridos na escola, pois elas também necessitam ser sujeitos ativos e participativos das práticas curriculares. Essa dinâmica de pesquisa suscitou a necessidade de maior atenção para a interpretação dos dados, situando estes dentro de uma realidade social e cultural, que se tornaram evidentes no decorrer desta pesquisa. Segundo Creswell (2014, p. 52),

conduzimos a pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes da pesquisa. [...]. Conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos compreender os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão.

Creio que com a abordagem qualitativa foi possível evidenciar as vozes dos professores e das crianças participantes da pesquisa, pois compartilharam suas histórias e vivências. Como pesquisadora, direcionei o meu olhar para aspectos que muitas vezes ficavam despercebidos ou até mesmo adormecidos enquanto professora. Consegui olhar atentamente e escutar de forma sensível as demais professoras, buscando compreender as suas práticas curriculares e suas concepções sobre as infâncias. Na figura a seguir, apresenta-se as cinco características de uma pesquisa qualitativa, que foram delineadas por Yin (2016).

Figura 2 - Características da pesquisa qualitativa



Fonte: Elaborada pela autora, com base no estudo de Yin (2016, p. 7).

Com essa figura, apresentam-se as características da pesquisa qualitativa, compreendendo a mesma como algo em movimento, pois busca-se entender e construir conceitos acerca de uma realidade, considerando o contexto e as concepções dos sujeitos que participam da pesquisa, permitindo a realização de um estudo aprofundado. Yin (2016, p.11) afirma que

[...] o pesquisador em campo serve efetivamente como principal instrumento de pesquisa para coletar dados em estudos qualitativos. [...] o pesquisador tem uma personalidade humana e não pode se comportar como “um robô sem face ou como um gravador mecânico dos eventos humanos.

Uma pesquisa qualitativa necessita apresentar transparência, metodicidade e fidelidade às evidências. Ao desenvolver um estudo qualitativo, o pesquisador precisa documentar, descrever e registrar os seus estudos de uma forma que seja acessível e compreensível aos leitores, pois os resultados e as conclusões podem influenciar fortemente na construção de significados e no processo de reflexão de novas ações. Desse modo, os dados produzidos e analisados nesta tese podem e devem ser analisados e examinados por outros pesquisadores, como também pelos próprios sujeitos que participaram do estudo.

Portanto, nessa viagem de trem buscou-se proporcionar visibilidade para um determinado contexto, anunciando, assim, as vivências, experiências, construções e significados encontrados no decorrer da pesquisa, no que tange as infâncias e crianças de uma escola pública municipal de Santa Maria - RS. Todo esse processo de estudo e pesquisa foi vivido intensamente e conjuntamente com os sujeitos envolvidos, que colaboraram para as reflexões desta tese, trazendo as suas vozes e percepções.

2.2 MAIS UM VAGÃO EM NOSSO TREM: O TIPO DE PESQUISA E O CONTEXTO PESQUISADO

Na organização da bagagem da viagem de trem, escolheu-se como tipo de pesquisa o estudo de caso para compor os aspectos metodológicos da investigação e para guiar a produção dos dados. Para desenvolver a pesquisa, escolheu-se uma escola pública municipal, de Santa Maria - RS. Essa instituição foi escolhida, pois a pesquisadora está inserida na mesma e também por ser uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que oferta Educação Infantil desde o Berçário até a Pré-Escola, como também os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Acredita-se que a presença das infâncias está mais evidente nesse contexto, visto que se busca dialogar e articular as duas etapas da Educação Básica que estão presentes no espaço. Desse modo, para contribuir no diálogo acerca do estudo de caso, buscou-se fundamentação nos estudos de Yin (2010), o qual salienta que

[...] o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real- como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2010, p. 24).

Outro elemento que é importante ressaltar a respeito do estudo de caso refere-se aos instrumentos de produção de dados. Esse método permite a utilização de diferentes fontes de evidência, pois por meio dessas busca-se compreender os significados, os fenômenos e as organizações de um determinado contexto, considerando a realidade e as ações vividas. Isso se torna perceptível nas palavras de Yin (2010, p. 32) quando afirma que “[...] a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências [...]”. Nesse sentido, utilizou-se escritas, falas e desenhos das crianças, como também documentos locais, municipais, estaduais e nacionais, além de observação participante do contexto da escola.

Os métodos do estudo de caso visam uma investigação diretamente no contexto em que os sujeitos pesquisados estão inseridos. Isso porque, com o estudo de caso, pretende-se compreender a realidade e construir significados por meio dessa. Conforme Yin (2010, p. 39),

[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

O estudo de caso, pode ser único ou múltiplo. Nesta pesquisa, ele se caracteriza como um estudo de caso único, pois a investigação foi realizada em apenas um contexto, ou seja, em uma instituição pública do município de Santa Maria - RS. Nessa perspectiva, Yin (2010) também salienta que o estudo de caso vai muito mais além do que uma pesquisa exploratória. Destaca-se que o estudo de caso envolve três finalidades, tais como: a pesquisa exploratória, descritiva e explanatória. Para corroborar com esta escrita, enfatiza-se as colocações de Creswel (2014), que vem ao encontro do que Yin (2010) salienta sobre o estudo de caso. Segundo o pesquisador,

a pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) [...] ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo **múltiplas fontes de informações** e relata uma **descrição do caso** e **temas do caso** (CRESWEL, 2014, p. 86).

Cabe destacar que a pesquisa foi desenvolvida com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quarto ano. Sendo assim, os dados produzidos foram embasados pelos relatos, pelas vivências e pelos registros das crianças, objetivando destacar as percepções das mesmas sobre a escola e as

práticas pedagógicas. Com isso Dermartini (2009, p. 05) afirma que “[...] é preciso levar em conta os diferentes tipos de crianças e de infâncias. É impossível tratar dos relatos de crianças pensando que todos eles são da mesma natureza.” Para isso, foi necessário olhar para as infâncias, se desprendendo das concepções dos adultos, permitindo-se interagir e compreender essa cultura infantil e as especificidades das infâncias do contexto pesquisado. Por esse motivo, também se justifica a escolha pelo tipo de pesquisa, pois dentro da instituição pesquisada, depara-se com singularidades das infâncias, considerando assim o contexto em que essas estão inseridas. Quintero (2009, p. 35) afirma que

[...] fica evidente que ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de escutar, desvendar e conhecer as culturas infantis constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância [...].

Para aprofundar o conhecimento acerca do caso e do contexto de pesquisa desta tese, buscou-se múltiplas fontes de informações, tanto documentais, como também por meio de diálogos, vivências e observações participantes. Os estudos e pesquisas desta tese evidenciaram as singularidades e peculiaridades de uma escola pública municipal de Santa Maria - RS, considerando, assim, as infâncias dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse contexto apresenta algumas especificidades, pois foi uma escola planejada para o Ensino Fundamental e atualmente oferta vagas para as turmas de Educação Infantil, proporcionando uma articulação entre as etapas da Educação Básica. No decorrer desta escrita, será apresentado o contexto de pesquisa e os sujeitos participantes, destacando alguns dados estatísticos e características que demonstram a realidade dessa instituição.

2.2.1 O município de Santa Maria - RS: iniciando a viagem de trem

Santa maria me guarde estes montes
Que em suas fontes há som de oração
Santa maria da boca do monte
Pra ti meu canto, acalanto e canção... (PIRES, 2022)

Inicialmente, se faz necessário contextualizar os trilhos ferroviários do município de Santa Maria - RS, destacando informações referentes a sua localização, organização e aos aspectos educacionais, para, então, apresentar o nosso roteiro da viagem de trem e a instituição que foi pesquisada, conhecendo elementos que foram relevantes para o município e que estão presentes nas infâncias das crianças, que

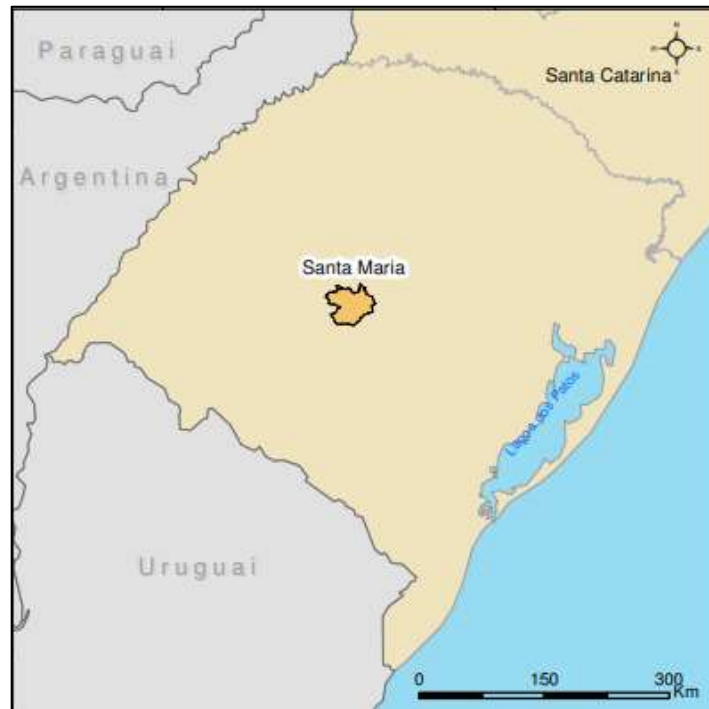
constituíram este estudo, visto que o trem é um elemento que está presente na comunidade.

O município de Santa Maria localiza-se no estado do Rio Grande do Sul, em uma região cercada por morros. É conhecida como o Coração do Rio Grande, Cidade Universitária, Cidade Cultural, Cidade da Boca do Monte e pela sua história ferroviária. Apresenta uma área territorial de 1.780,194km² (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021). Destaca-se que sua cultura é bastante diversificada, pois reúne estudantes de diferentes regiões. Os primeiros habitantes do município foram os índios minuanos e tapes, que criaram acampamentos e demarcaram terras entre Portugal e Espanha, no ano de 1797 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022).

O nosso município recebeu a tão esperada estrada de ferro no ano de 1884, suprimindo a necessidade de transporte de mercadorias, como também de passageiros (FACCIN, 2022). A partir desse período, os trilhos de trem foram sendo ampliados na cidade, bem como uma Estação foi construída. A chegada da ferrovia influenciou fortemente a organização urbana e econômica do município. Faccin (2022, p.14) afirma que “[...] o desenvolvimento urbano, político, cultural, social e econômico que as atividades ferroviárias causaram na cidade evidencia-se até o tempo presente, pois foram fatores propulsores e determinantes para as mudanças e avanços que vieram na sequência”. Portanto, o apito do trem e os trilhos de ferro, ainda estão presentes em Santa Maria - RS, sendo utilizado para o transporte de mercadorias e passando próximo a algumas residências.

Conforme as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Santa Maria - RS possui em torno de 285.159 habitantes, sendo considerada uma cidade de porte médio e que apresenta grande influência na região central do estado do Rio grande do Sul, pois destaca-se pelo seu centro comercial, estudantil e prestação de serviço. Estima-se que 16.989 são crianças de cinco a nove anos de idade (BRASIL, 2021). Na imagem a seguir, observa-se a localização do município no mapa do Rio Grande do Sul, verificando que o mesmo está localizado no centro do nosso estado.

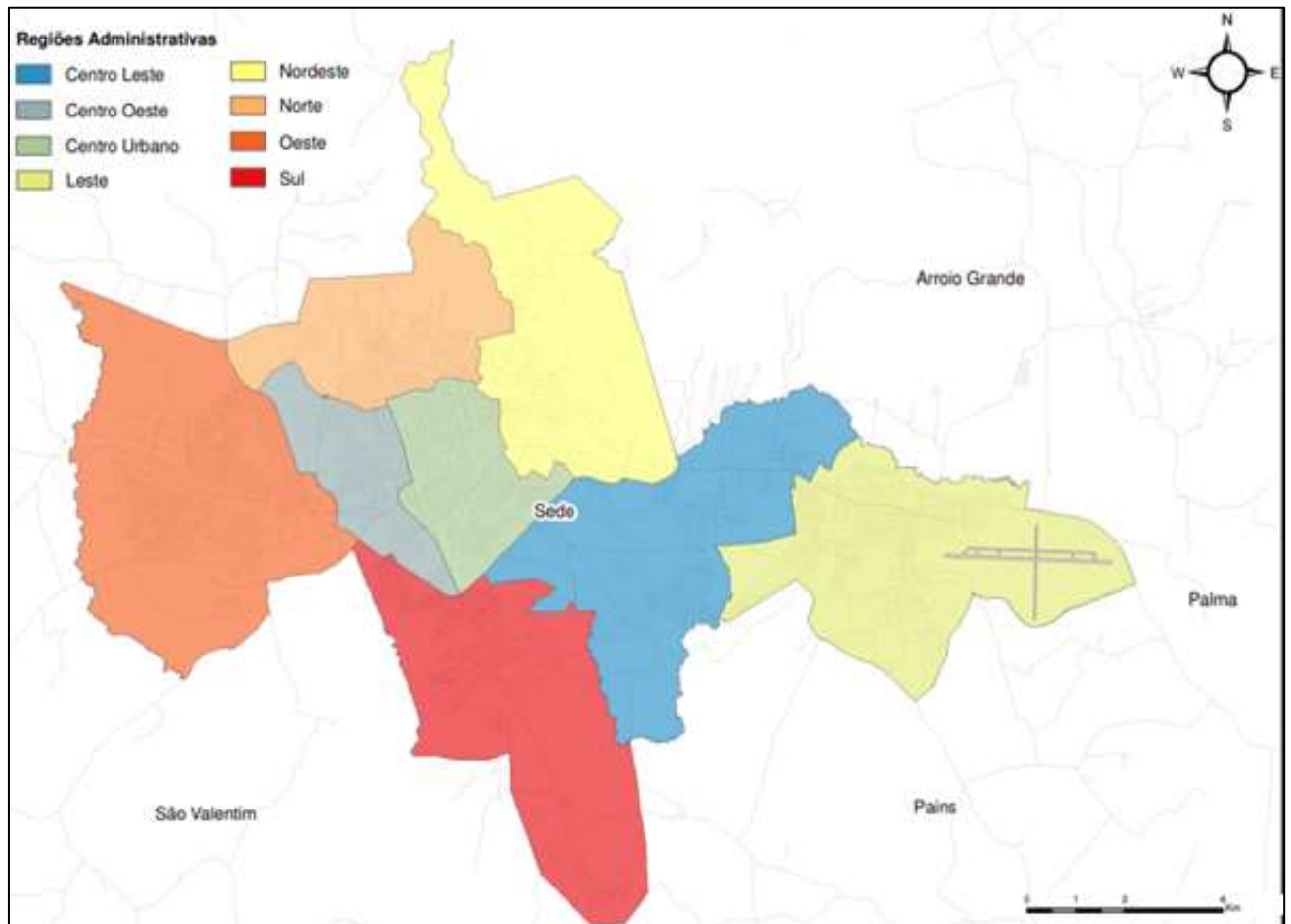
Imagem 1 - Mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Instituto de Planejamento de Santa Maria -RS (2022).

O município de Santa Maria - RS está organizado em oito regiões administrativas, que são: oeste, centro-oeste, centro urbano, norte, nordeste, centro-leste, leste e sul. Cada uma dessas regiões são constituídas por bairros, totalizando um total de 61 bairros. Na que segue, apresenta-se a organização dessas regiões administrativas de Santa Maria - RS.

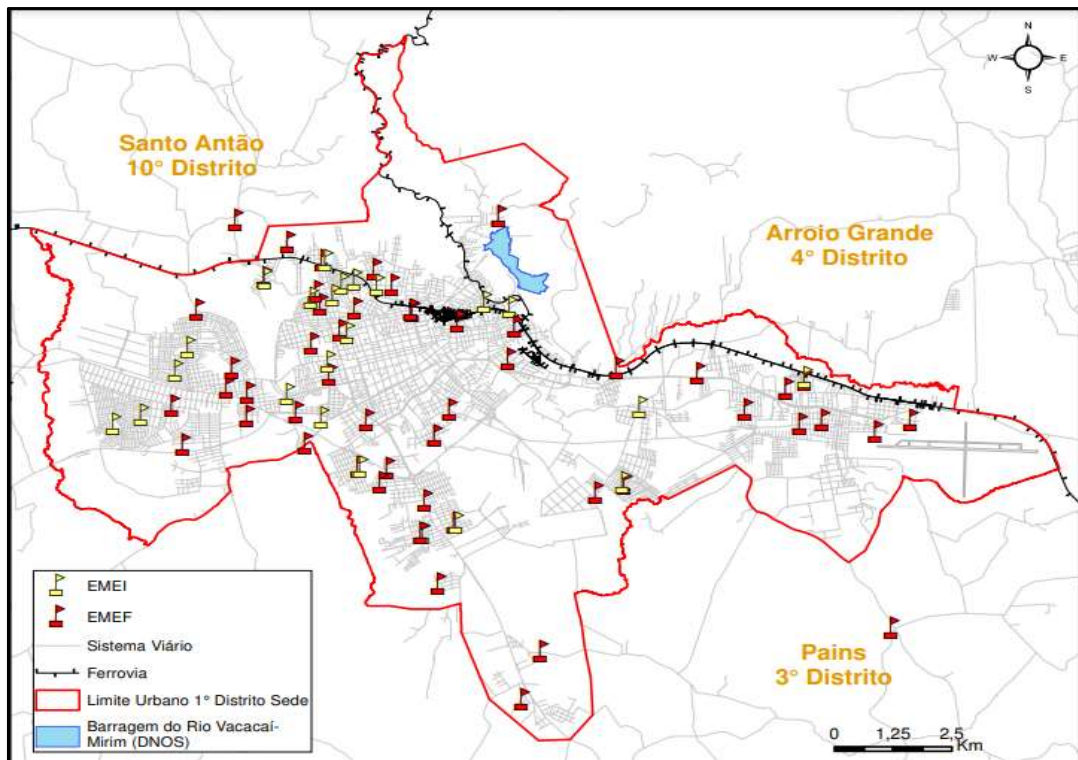
Imagem 2 - Regiões administrativas de Santa Maria - RS



Fonte: Instituto de Planejamento de Santa Maria -RS (2022).

Conforme os dados fornecidos pelo Instituto de Planejamento de Santa Maria - RS (IPLAN) (2022), atualmente em nosso município nos deparamos com um total de 80 instituições escolares públicas municipais. Dessas instituições, 56 são escolas de Ensino Fundamental e 24 são escolas de Educação Infantil. Cabe salientar que existem escolas de Ensino Fundamental que ofertam vagas para a primeira etapa da Educação Básica. Porém, as que são específicas de Educação Infantil não atendem as crianças das demais etapas. Além dessas instituições escolares, nos deparamos com escolas estaduais, privadas e uma instituição federal. Na imagem a seguir, observa-se o mapa de Santa Maria- RS com destaque nas escolas públicas municipais, conforme cada uma das regiões do município. Com as bandeirinhas amarelas, foram destacadas as escolas de Educação Infantil e com as vermelhas são as escolas de Ensino Fundamental.

Imagem 3 - Localizando as escolas públicas municipais de Santa Maria - RS



Fonte: Instituto de Planejamento de Santa Maria -RS (2022).

Através dessa breve apresentação do município de Santa Maria - RS, é possível compreender o contexto em que se foram analisados e produzidos os dados deste estudo. Destaca-se experiências e infâncias de um determinado município, com ênfase em uma realidade escolar, considerando o contexto de um bairro de Santa Maria - RS, o qual se localiza na região leste. A seguir, busca-se apresentar os maquinistas que guiaram a nossa viagem de trem, nos caminhos das infâncias dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.2 Os maquinistas da viagem de trem: apresentando os sujeitos participantes da pesquisa

A instituição pesquisada localiza-se na região leste do município de Santa Maria - RS. Destaca-se que a buzina do trem está fortemente presente no cotidiano das crianças, professoras, comunidade escolar e no contexto da pesquisa, visto que encontramos uma linha de trem nas proximidades. Ao ouvir a buzina do trem, as crianças correm para janela ou até mesmo para o portão para vê-lo passar e imaginar

para aonde ele está indo. A partir dessa atitude, percebe-se o brilho no olhar das crianças e suas curiosidades acerca desse meio de transporte que faz parte do seu cotidiano, pois passa próximo de algumas residências do bairro em que a escola está localizada.

Desse modo, o trem é algo que instiga a curiosidade das crianças e que desperta a atenção, pois os questionamentos estão presentes, desejando saber: De onde vem o trem? Para onde ele vai? O que tem dentro dele? Como o trem anda? Como os trilhos direcionam o trem? Como os trilhos mudam de lugar? Por que tem o apito do trem? Como é uma locomotiva por dentro? Entre tantas outras, essas são questões que surgem no desenrolar do diálogo com as crianças e na observação desse trem passando pelos trilhos. Além dessas curiosidades, as crianças destacam algumas histórias e vivências que são percebidas nos trilhos do trem, como também a utilização desse meio de transporte.

Os trilhos do trem também são utilizados como um espaço de lazer para as crianças, visto que muitos brincam nas proximidades desse local. Na linha do trem também se encontra muito lixo que foi descartado pela comunidade. No contexto escolar, realiza-se ações para possibilitar o processo de reflexão e conscientização sobre a importância de descartar o lixo no lugar correto e de cuidar o meio ambiente, para, assim, melhorar as condições de habitação da comunidade. A partir dessas vivências e dos estudos desenvolvidos no contexto escolar, as crianças atribuem significados e sentidos para o trem, como também para os seus trilhos, buscando preservar esse espaço.

A instituição pesquisada apresenta o seu funcionamento em dois turnos, manhã das 7h45min às 11h45min e tarde das 13h às 17h, para as turmas que são atendidas em turnos parciais. No ano de 2021, tinha um total de 158 crianças matriculadas, sendo 92 das turmas de Educação Infantil² e 66 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já no início do ano letivo de 2022, esses dados se modificaram um pouco, pois a escola pesquisada estava constituída por aproximadamente 165 crianças. Desse modo, 91 estavam matriculadas nas turmas de Educação Infantil, ou seja, do berçário até a pré-escola B. Dessas turmas, destaca-se que os berçários e

² É compreendida a partir de dois níveis: 1) Creche, que contempla as turmas de berçário e maternal; 2) Pré-escola, com as turmas A e B. Saliencia-se que na instituição pesquisada existe uma turma de berçário misto, que contempla a faixa etária do berçário I e II. Isso também ocorre na turma de maternal misto, que nos deparamos com crianças de dois a quatro anos de idade.

os maternais são atendidos em turno integral, permanecendo na escola das 7h45min até às 16h45min. Enquanto isso, 74 crianças estavam matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano. Na figura a seguir, apresenta-se as turmas que constituem a escola pesquisada.

Figura 3 - Turmas que constituem a escola pesquisada



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A organização das nomenclaturas e da faixa etária das turmas de Educação Infantil em nosso município são orientadas pela Resolução CMESM Nº 30, de 21 de novembro de 2011, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS (SANTA MARIA, 2011). Nos deparamos com turmas/etapas de berçário, maternal e pré-escola. Na instituição pesquisada, no que tange à Educação Infantil, existe duas turmas de berçário, sendo uma delas mista, e duas turmas de maternal, com uma turma mista, pois atendem crianças com faixa etária para a etapa I e II. Além disso, nos deparamos com duas turmas de pré-escola, uma A e outra B. Com a intenção de esclarecer essa organização, apresenta-se o quadro a seguir com as faixas etárias das crianças conforme a etapa da Educação Infantil.

Quadro 1 - Organização das turmas/etapas da Educação Infantil

ETAPA	IDADE
Berçário I (BI)	de zero a um ano
Berçário II (BII)	de um a dois anos
Maternal I (MI)	de dois a três anos
Maternal II (MII)	de três a quatro anos
Pré-Escola A (Pré A)	de quatro a cinco anos
Pré-Escola B (Pré B)	de cinco anos a cinco anos e onze meses

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução CMESM Nº 30 (SANTA MARIA, 2011).

Os principais maquinistas dessa viagem de trem foram as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, elas serão apresentadas com mais densidade e características. Afirma-se que as crianças neste estudo são consideradas como sujeitos participantes da pesquisa, visto que os diálogos, as reflexões e as problematizações foram realizadas a partir dos registros e das vozes delas. Não houve a intenção de pesquisar as crianças em si, mas de possibilitar visibilidade para as suas vozes e trazer as mesmas para esse estudo.

Nesse contexto, as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental residem no Bairro em que a instituição está inserida, principalmente nas ruas ao entorno da escola. Elas apresentam uma faixa etária de seis a nove anos de idade. Ao realizar um passeio pela comunidade dos maquinistas, eles mostraram suas casas e o caminho que percorrem para chegar até o contexto escolar. Nesse caminho observou-se os cheiros, as cores, as ruas com calçamento, estradas de chão e o trilho do trem, que é algo bastante evidente no cotidiano das crianças. Também se observou que em alguns pontos da comunidade depara-se com famílias mais carentes e vulneráveis, no que tange as suas casas e aos espaços em que vivem. Diante disso, observou-se casas pequenas, com vários animais e pessoas, lixos pelas ruas e mal cheiro.

Cabe destacar a percepção dos maquinistas em relação as casas e aos espaços em que eles vivem, visto que durante uma caminhada observou-se um diálogo entre eles sobre as casas que estavam localizadas na rua da escola pesquisada. Estes dialogavam que aquelas pessoas que ali moravam eram ricas, como também as que moravam em apartamentos. A partir dessa afirmação, os questioneei do porquê daquelas pessoas serem ricas. Perguntei-os se eles também eram ricos. Deste modo, os maquinistas me responderam que aquelas pessoas eram ricas, pois moravam em casas grandes, com pátio fechado, com muitas flores e tinham

carro (ZWETSCH, 2022). Diante dessa afirmação, observa-se as diferenças de realidade entre uma mesma comunidade, como também as questões materiais e de sobrevivência. Com isso, verifica-se o quanto algumas necessidades básicas acabam sendo negligenciadas para as crianças no que se refere à alimentação e a um lar de qualidade. Conforme Arroyo (2019, p.68),

é um avanço entender as trajetórias sociais dos alunos(as) e entender suas lutas pela sobrevivência. É um avanço repensar a nossa docência em função dessa infância, adolescência e juventude. Temos maior sensibilidade para a centralidade da vida, da alimentação, da moradia e do trabalho na condição humana. São os direitos mais básicos. Exatamente por serem básicos não podem ser vulgarizados.

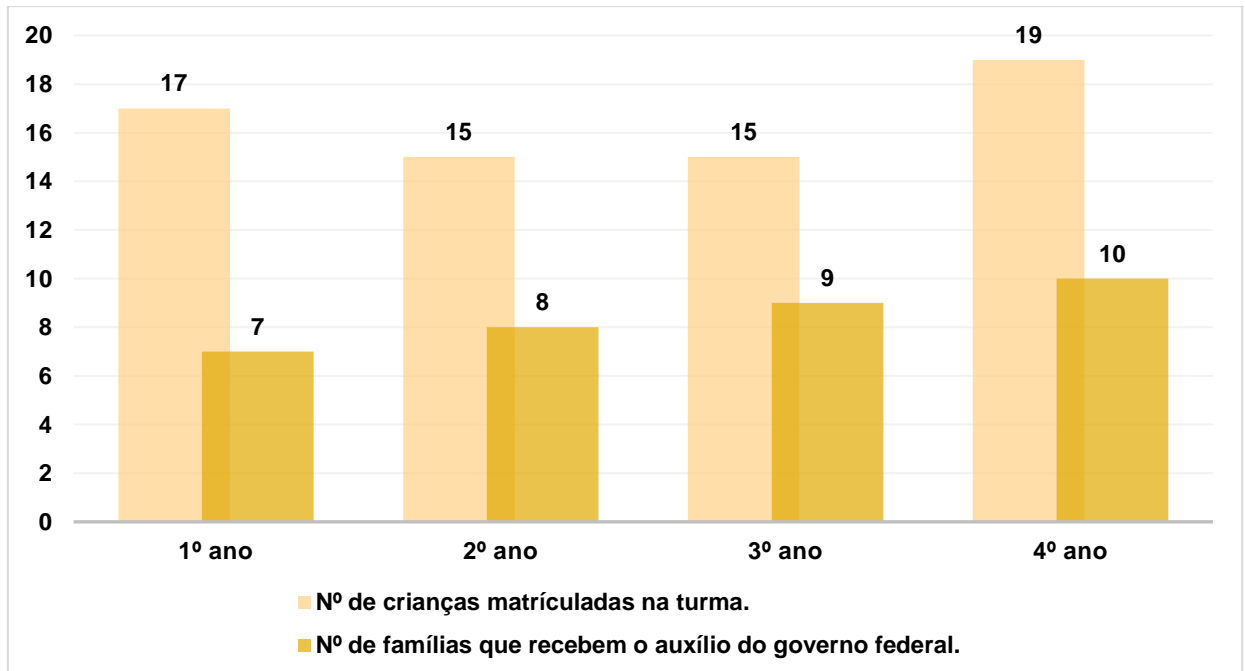
Os 66 maquinistas que estavam no ano de 2021 na instituição possuem luz e água encanada em suas casas, mas suas residências são desprovidas de saneamento básico, visto que esse serviço não está presente em todos os bairros do município de Santa Maria - RS. Diante dessa realidade, deparam-se com esgoto ao ar livre, principalmente nas proximidades da linha do trem. Destaca-se que a grande maioria dos maquinistas residem em casa própria, mas temos crianças que vivem em casas alugadas ou emprestadas por um outro familiar.

A grande maioria das crianças que guiaram a nossa viagem de trem durante a pesquisa são oriundas de famílias de classe social baixa, visto que não possuem poder aquisitivo amplo devido as suas condições de trabalho e renda familiar. As profissões dos seus familiares estão vinculadas aos serviços de diaristas, pintores, comerciantes, autônomos, entre outras.

No ano de 2021, estavam matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 66 crianças. Ao realizar um levantamento sobre as famílias que declararam que recebiam o Bolsa Família³, verifica-se que um total de 34 crianças estavam vinculadas ao programa do Governo Federal. No gráfico a seguir, é possível verificar a quantidade de crianças matriculadas em cada uma das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2021, como também as que suas famílias afirmaram estar vinculadas ao Bolsa Família no momento em que realizaram a matrícula no contexto escolar.

³ O Bolsa Família era um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficiava famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Programa integrava a Fome Zero que apresentava como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável à fome (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SOCIAL, 2022).

Gráfico 1 - Número de matrículas nas turmas dos Anos Iniciais/Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora, com base em seus dados de pesquisa (2021).

Diante desse gráfico e dos dados produzidos, observa-se que no ano de 2021 tinha-se um total de 51,51% das famílias dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estavam vinculadas ao programa do Bolsa Família. Esse percentual é bastante alarmante e preocupante, pois demonstra o quanto existem famílias que estão vivendo em vulnerabilidade social e a longa caminhada que temos pela frente, para garantir os direitos mínimos dos cidadãos brasileiros. Mais uma vez, afirma-se que as infâncias são diferentes e influenciadas pelos contextos em que elas habitam.

Também se observou que no período pandêmico muitas famílias necessitaram de doações de cestas básicas e do Auxílio Emergencial⁴ que foi fornecido pelo Governo Federal, visto que perderam os seus empregos e que não puderam trabalhar. Diante desse cenário, foi desenvolvido um projeto com o intuito de arrecadar alimentos, materiais escolares e roupas, para auxiliar as famílias da escola que mais necessitavam e estavam sofrendo com os reflexos da pandemia ocasionada pela Covid-19.

⁴ [...] é um benefício para garantir uma renda mínima aos brasileiros em situação mais vulnerável durante a pandemia do Covid-19 (novo coronavírus), já que muitas atividades econômicas foram gravemente afetadas pela crise (BRASIL, 2022).

O ano de 2021 seguia sendo marcado pela pandemia ocasionada pelo Covid-19, portanto, seguíamos afastados da presencialidade no contexto escolar. Desse modo, com o auxílio das professoras regentes das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolveu-se um *Google Forms*, com a intenção de mapear e conhecer as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de organizar a viagem de trem do ano letivo de 2021, ponderando as práticas curriculares e o Ensino Remoto⁵. As famílias foram contatadas através de ligações e por meio de mensagem no *WhatsApp*. A partir dessa ação, ficou evidente que a grande maioria dos nossos maquinistas eram auxiliados pelas mães, pais, irmãos mais velhos e pelas avós para realizar as ações que eram propostas pelo Ensino Remoto. Também se verificou que as crianças desenvolviam as ações propostas na cozinha de sua casa, visto que tinha uma mesa com espaço. A partir disso, notou-se que muitas crianças não apresentavam uma rotina de estudos e um lugar tranquilo para a realização das ações.

Destacou-se que 56 famílias preferiam as ações impressas e retiradas no contexto escolar, para que os maquinistas seguissem com o seu processo de aprendizagem. Através dos dados, observou-se que todas as famílias possuíam celular, mas que muitas vezes não dominavam os conhecimentos tecnológicos para acessar a plataforma do *Classroom*⁶. Além disso, verificou-se que nem todas as famílias possuíam acesso à *Internet* banda larga, mas que tinham acesso a 3G que estava disponível no celular, o que fragilizava o acesso a plataforma do *Classroom* e dos encontros *on-line*. A partir desses dados, observa-se com mais intensidade o contexto social dos maquinistas desse estudo, compreendendo as relações familiares, os espaços em que vivem e suas bagagens culturais que foram e são apresentadas na escola.

Na escola pesquisada, encontra-se um total de 17 professoras, que estão distribuídas nas turmas de Educação Infantil, Anos Iniciais, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na coordenação, na direção e nos momentos de

⁵ O Ensino Remoto de Emergência compreende o atendimento não presencial, incluindo ou não o uso de tecnologias digitais, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (COVID-19) no ano letivo de 2020 e/ou quando acometidos por pandemias e outras intercorrências previstas nos termos da lei. (SANTA MARIA, 2020, p. 08)

⁶ É um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos.

planejamento⁷. Salienta-se que três professoras estavam 40 horas na escola, com uma turma de Educação Infantil e uma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todas as professoras dessa instituição possuem graduação em Pedagogia ou Educação Especial. No quadro a seguir, apresenta-se o número de turmas e professoras na instituição estudada.

Quadro 2 - Distribuição das professoras nas turmas e espaços da escola

TURMAS/ ESPAÇOS	TURNOS	Nº DE PROFESSORAS	
Educação Infantil			
Berçário Misto	Integral	Manhã: 1	Tarde: 1
Berçário II	Integral	Manhã: 1	Tarde: 1
Maternal Misto	Integral	Manhã: 1	Tarde: 1
Maternal II	Integral	Manhã: 1	Tarde: 1
Pré-escola A	Tarde	1	
Pré-escola B	Manhã	1	
Anos Iniciais/ Ensino Fundamental			
1º ano	Tarde	1	
2º ano	Tarde	1	
3º ano	Manhã	1	
4º ano	Manhã	1	
Educação Especial			
Atendimento Educacional Especializado	Manhã e tarde, em dias alternados.	1	
Equipe diretiva			
Diretora	Integral	1	
Coordenadora da Educação Infantil	Manhã	1	
Coordenadora dos Anos Iniciais	Tarde	1	
Professoras para o planejamento			
Educação Infantil e Anos Iniciais/Ensino Fundamental	Manhã/Tarde	Manhã: 1	Tarde: 1

Fonte: Elaborada pela autora, com base em seus dados de pesquisa do ano de 2021.

⁷ Na instituição pesquisada, são denominadas professoras de planejamento, aquelas que permanecem na turma, quando a professora regente está organizando o seu planejamento para desenvolver com a sua turma.

Destaca-se a importância das maquinistas que denominamos de professoras, pois sem elas essa viagem de trem não teria acontecido com tantos detalhes. Posso afirmar que as professoras da escola pesquisada, principalmente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram cruciais para o desenrolar desse estudo. Elas foram parceiras e estavam sempre disponíveis para dialogar e auxiliar na produção dos dados desta pesquisa.

Nessa perspectiva, deparou-se com quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, uma delas sou eu, a pesquisadora. Sendo assim, contribuíram para essa pesquisa três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas professoras possuem sua graduação inicial em Pedagogia - Licenciatura Plena. Destaca-se as quatro professoras apresentam formação em nível de especialização e uma delas com Mestrado em Educação. Uma das professoras participantes da pesquisa atuava exclusivamente no Ensino Fundamental, marcando assim uma trajetória de 20 anos de docência em instituições públicas. As outras três professoras, atuavam em um turno em uma turma de Educação Infantil e no outro turno em uma turma de Ensino Fundamental, na mesma instituição pesquisada.

O trem da instituição pesquisada também foi constituído por três profissionais da limpeza, dois merendeiros, um agente administrativo e 12 estagiários para as turmas de Educação Infantil. Esses estagiários são estudantes do Ensino Médio ou do curso de Pedagogia, sendo contratados por uma empresa privada e apresentando como função auxiliar as professoras regentes no desenrolar das ações pedagógicas.

No decorrer desta escrita, as identidades das crianças que são os maquinistas da pesquisa serão preservadas, resguardando as suas identidades. Para isso, será utilizado a letra inicial do nome, a turma do Ensino Fundamental que frequenta e o ano em que ocorreu a pesquisa. Ao se repetir a letra inicial, será utilizado a letra e um número, para assim diferenciar os maquinistas, conforme o exemplo a seguir: (L, 1ºANO, 2021) ou (L1, 1º ANO, 2021).

Das 66 crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, participaram das rodas de conversa e dos registros 20 crianças da turma do primeiro que estavam matriculadas na turma da pesquisadora. Além dessas, 11 crianças do segundo ano, sete do terceiro ano e seis do quarto ano retornaram os registros e reflexões sobre o contexto escolar. Desse modo, participaram da pesquisa 44

crianças, as quais enfatizaram os seus olhares e as suas vozes por meio de escritas vídeos, relatos e desenhos. Nesse sentido,

falamos do necessário enfrentamento aos desafios em querer desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças. Isto permite ao pesquisador qualificar os diversos jeitos das falas das crianças, em pleno sentido de tomá-las como referentes empíricos nos estudos das infâncias. O que visa a conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas (FILHO; BARBOSA, 2010, p.13).

Para compor as reflexões deste estudo, buscou-se destacar os desenhos, as escritas e os relatos das crianças, selecionando os que salientavam características que predominavam nos demais, para representar o olhar desses sujeitos. Nas falas das rodas de conversa e nos diálogos das crianças, buscou-se transcrever os seus relatos, enfatizando as suas vozes e do coletivo. A pesquisa com crianças exige uma escuta atenta, mas muitas vezes elas dialogavam todas ao mesmo tempo, demonstrando a ansiedade para falar sobre o que estavam sendo questionadas. Nesse sentido, também se utiliza a definição como turma e o ano de pesquisa, para apresentar as falas das crianças que foram produzidas nas rodas de conversa, por exemplo: (TURMA DO 1º ANO, 2021). As falas e escritas das crianças, estarão destacadas com itálico, para se diferenciar do restante do texto.

2.2.3 Os documentos e a infraestrutura da escola pesquisada.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada, observou-se que ela passou por alguns movimentos e transformações na sua história, sendo fundada no ano de 1985. Na sua criação, a escola foi planejada para ofertar turmas da 1º a 4º série do Ensino Fundamental e tinha como objetivo atender prioritariamente as pessoas que se instalaram na região em que a instituição se localiza. A ampliação da escola e do atendimento foi sendo modificado no passar dos anos, conforme a necessidade e demanda da comunidade. Pode-se destacar que após 15 anos de sua criação a instituição também sofreu alteração no seu nome e passou a atender turmas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

No ano de 2011, por meio do Decreto Executivo nº168, de 27 de dezembro de 2011 (SANTA MARIA, 2011), as atividades escolares dessa instituição foram suspensas por cinco anos, visando melhorias na qualidade da educação e adequação do espaço físico. Portanto,

[...] objetivando a reorganização da rede municipal de ensino, com vistas à melhoria na qualidade da educação e atendimento à legislação educacional, compreendendo: I. Adequação dos espaços físicos aos padrões mínimos exigidos; II. Planejamento dos investimentos; III. Gestão de recursos humanos para oferecer aos educandos as condições necessárias para o seu desenvolvimento pleno e participação efetiva na dinâmica comunitária (SANTA MARIA, 2011, p. 1).

Nesse sentido, no ano de 2012, a escola retoma suas atividades, sendo cedida durante um ano para uma instituição filantrópica de Santa Maria - RS. Seguindo a sua história, no ano de 2013 ela retornou aos cuidados da rede pública municipal de Santa Maria - RS, ofertando a pré-escola até o 7º ano do ensino fundamental. Com isso, observa-se que a instituição não ficou com suas atividades suspensas no decorrer de cinco anos.

No ano de 2018, verifica-se uma reestruturação bastante significativa, pois é o ano em que a instituição começa a ofertar vagas para todas as etapas de Educação Infantil (creche e pré-escola) e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5ºano), deixando de atender os Anos Finais da segunda etapa da Educação Básica. Esse fato ocorreu devido à demanda e à necessidade da comunidade que se localiza nas proximidades da escola. No ano de 2020, a escola deixa de ofertar vagas para a turma do 5º ano do Ensino Fundamental devido à falta de espaço físico.

No atual PPP da escola não se observa elementos referentes às especificidades da Educação Infantil, nem sobre o processo de transição entre as etapas da Educação Básica, visto que essa etapa começou a pertencer ao contexto da escola pesquisada com mais intensidade no ano de 2018. Sendo assim, no PPP que está em vigência destaca-se exclusivamente sobre o Ensino Fundamental, no que se refere à missão, à visão, aos objetivos da instituição, aos conteúdos que necessitam ser desenvolvidos em cada uma das turmas e às especificidades da Educação Especial.

Compreende-se que o PPP é um documento importante, pois é nele que se estabelece as orientações para as práticas curriculares, os objetivos e a missão da escola. Conforme Medel (2008, p.50) “[...] ao representar a constante transformação do cotidiano da escola, esse projeto necessita procurar relacionar a teoria e a prática, compreendendo uma a partir da outra”. Desse modo, pode-se dizer que o PPP é um documento balizador da instituição escolar que está em constante movimento e que apresenta a identidade da escola.

Cabe salientar que esse PPP está sendo reformulado e busca-se aproximar as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pensando nas crianças, nas infâncias e nos seus desenvolvimentos para além das políticas públicas curriculares, dos conteúdos e de uma perspectiva escolarizada. Essa reformulação está em processo de discussão juntamente com a comunidade escolar. Portanto, são diálogos que estão em movimento no contexto pesquisado, mas ainda não estão presentes nos documentos da escola. Compreende-se que, nesse sentido,

[...] para elaborar um projeto, é necessário ousadia, discussão, reflexão, desejo de renovação e, sobretudo, participação de todos os envolvidos no processo escolar. Também se deve pensar nos componentes que irão formá-lo, em termos de visão multicultural e de inclusão que a escola pretende desenvolver por meio do tratamento dado ao currículo e à avaliação (MEDEL, 2012, p. 05).

No que se refere à infraestrutura da escola, pode-se destacar que o espaço físico externo é bastante amplo, possibilitando experiências diversificadas para as crianças. A escola é composta por sete salas de aula, sendo cinco destinadas para a Educação Infantil e duas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se encontra um pátio externo coberto e outro sem cobertura, uma pracinha com brinquedos, uma quadra de esportes, horta, sala de informática, biblioteca, refeitório, sala para o Atendimento Educacional Especializado, banheiros, um espaço com brinquedos para Educação Infantil, o qual é denominado como *playground* e uma sala em que é realizada a troca de fraldas das crianças das turmas de Educação Infantil.

Na imagem a seguir, apresenta-se alguns espaços do contexto escolar pesquisado. Esses espaços estão sendo apresentados na perspectiva das crianças e através de suas experiências no contexto escolar. Conforme Sarmiento (2011, p. 53), “no desenho das crianças verifica-se a presença de uma autoria coletiva, adaptação de formas (pelo menos a partir de uma certa idade) e clichés formais que revelam do desejo de integração numa cultura de pares”. Salienta-se que esses desenhos foram elaborados por algumas crianças que guiaram a pesquisa desta tese.

Imagem 4 - Os espaços da instituição pesquisada



Fonte: Desenho das crianças participantes da pesquisa (2021).

Através desses desenhos, é possível verificar os espaços da instituição pesquisada, conhecendo um pouco mais de algumas minúcias e através das percepções das crianças. As crianças analisam pequenos detalhes que muitas vezes passam despercebidos pelo adulto, atribuindo um sentido para aquele lugar. Também usam esses espaços com intensidade, criando, imaginando e explorando os mesmos, através de experiências com seus pares e com suas professoras regentes de turma.

2.3 O VAGÃO DA PRODUÇÃO DOS DADOS: OS INSTRUMENTOS QUE FORAM UTILIZADOS

Como já foi mencionado a pesquisa desta tese, foi realizada com 44 crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santa Maria - RS. Pode-se afirmar que as crianças foram os principais sujeitos deste estudo,

guiando as discussões e o embasamento teórico da pesquisa. Para realizar uma pesquisa com crianças, não basta apenas dar voz, se faz necessário buscar referenciais teóricos para compreender e interpretar o que as crianças querem dizer e expressar, seja através de falas, desenhos ou ações.

Sarmiento (2011, p.43) afirma que “nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são atualizados nesse processo interativo”. Ao realizar a pesquisa com crianças, também se observa a necessidade de compreender e conhecer as diferentes culturas infantis e de pares, considerando os espaços e as vivências das crianças. Corsaro (2009, p.32) define a cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilhem na interação com os seus pares”. Desse modo, os dados deste estudo buscam enfatizar as interações das crianças com seus pares, enfatizando os seus interesses e percepções sobre o contexto escolar.

Quando se desenvolve uma pesquisa com crianças, a escuta sensível e o olhar atento são essenciais, assim como a desconstrução dos nossos conceitos enquanto adultos. Quero dizer que foi preciso olhar para além do que um adulto percebe, pois as crianças destacam os seus encantamentos, verificam detalhes, imaginam, criam e, acima de tudo, são sinceras, pois elas se permitem dizer o que sentem e como sentem. Quinteiro (2009, p. 29) destaca que “[...] olhar a infância e não apenas sobre ela exige “o descentramento do olhar do adulto” como condição essencial para perceber a criança”. Através das interações com as crianças e dos seus registros que se produziram os dados desta pesquisa.

Para a produção dos dados desta tese, utilizaram-se diferentes instrumentos de pesquisa, objetivando trazer os elementos das infâncias e as concepções das crianças no que se refere ao contexto escolar, às práticas curriculares e o ser criança na escola. Buscou-se despertar as memórias das infâncias e dos adultos que estavam presentes no contexto escolar, para que eles pudessem compreender atitudes e ações desenvolvidas pelas crianças, como também proporcionar experiências para enriquecer as infâncias no contexto escolar. Na figura a seguir, destaca-se os instrumentos utilizados para a produção dos dados desta tese.

Figura 4 - Os instrumentos de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

No decorrer da viagem de trem, realizou-se a observação participante dos momentos de interação e brincadeiras entre as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, percebeu-se as práticas curriculares que não estão presentes nos documentos e nas políticas públicas, mas que são vivenciadas e criadas pelas próprias crianças no contexto escolar. Em alguns momentos também se observaram as interações das professoras com as crianças.

Chizzotti (2017, p. 110) destaca que “[...] a observação direta ou participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”. Buscou-se desenvolver observações no contexto da sala de aula, como também no recreio e no momento do lanche. Tura (2003, p. 187-188), nesse sentido, destaca que

[...] a observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também, a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise de descoberta de diferentes formas de interlocução como os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente,

a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo.

No decorrer da pesquisa e no processo de observação, realizavam-se as reflexões e o registro no diário de campo⁸. Nessa perspectiva, o diário de campo serviu como um instrumento de registro, no qual a pesquisadora realizava suas reflexões, os seus questionamentos e conversava consigo mesma. Através desse instrumento, foi possível revisitar os acontecimentos, buscar significados e compreender as ações das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Portanto,

[...] o observador tem como principal auxiliar o seu *diário de campo*, no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades. É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante das situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos (TURA, 2003, p.189).

Com a intenção de ouvir as crianças e de compreender suas concepções acerca da infância, do ser criança e da escola, realizaram-se pequenas rodas de conversa na turma em que a pesquisadora estava inserida como professora regente. Desse modo, realizavam-se gravações das vozes das crianças e o registro no diário de campo. Essas rodas de conversa com as crianças era algo espontâneo, pois elas se sentiam à vontade para falar sobre suas concepções e seus sentimentos. Posso dizer que foram momentos ricos de aprendizagem com elas, pois os seus relatos mexeram comigo e movimentaram as minhas práticas curriculares, visto que no momento da roda de conversa as crianças estavam dialogando sobre o que viveram no contexto escolar, o que consideravam como infância e o ser criança na escola. Sendo assim,

[...] ter como foco nas pesquisas a coleta das vozes, dos olhares, dos pensares, dos sentires, dos dizeres, dos saberes delas. Sem dúvida, tal atitude não constitui mero detalhe ou uma simples inovação, mas sim, pode determinar decididamente a maneira de o pesquisador olhar a criança, a infância e o próprio contexto sociocultural que a circunda. Interagir com os humores endoidecidos das crianças é ir além das aparências do fenômeno, é aproximar-se de sua essência (FILHO; BARBOSA, 2010, p.17).

⁸ Yin (2016) define esse instrumento como diário pessoal. Nesse sentido, afirma que o diário pessoal é “[...] um registro mantido por um pesquisador de suas escolhas metodológicas, dilemas e decisões arbitrárias, usado no decorrer de um estudo investigativo. Inclui especialmente notas sobre condições reflexividade e sua provável influência nos resultados de um estudo” (YIN, 2016, p. 276).

Afirma-se que as rodas de conversa e os diálogos que foram estabelecidos com as crianças foram enriquecedores para a produção dos dados desta tese. Foi possível ultrapassar a visão adultocêntrica e derrubar os muros que muitas vezes nos separa das crianças e de suas infâncias. Ouvir atentamente uma criança é dar sentido para sua bagagem cultural e para as práticas curriculares que são desenvolvidas na escola. É ultrapassar um currículo baseado em conteúdos e em uma cultura predominante.

Como a pesquisadora, não podia estar presente em todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, se contou com o apoio e suporte das demais professoras regentes da escola pesquisada. Desse modo, as professoras regentes desenvolveram com as crianças os instrumentos de produção de dados, que foi elaborado pela própria pesquisadora, no horário de aula regular com as crianças. Raramente as crianças levavam esses instrumentos para realizar no contexto de suas casas.

Para isso, as professoras receberam as orientações da pesquisadora, de que deveriam ler o enunciado dos instrumentos de produção de dados e deixar com que as crianças expressassem por meio de escritas ou desenhos as suas percepções sobre o que estavam sendo indagados. Além disso, as professoras poderiam gravar os diálogos das crianças e enviar para a pesquisadora. Apenas uma das professoras regente realizou a gravação das crianças falando sobre o assunto em questão, ou seja, a infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Através desses instrumentos, se tinha a intenção de possibilitar às crianças desenhos e escritas sobre suas concepções acerca o ser criança na escola, como viver essa infância, pensar sobre a escola que desejariam e também destacar o que mais gostavam nesse espaço.

Esse instrumento de produção de dados foi elaborado com inspiração no livro “O mundo imaginário”⁹, com autoria de Keri Smith (2015). Salienta-se que o livro foi utilizado como inspiração para produzir um instrumento que ultrapassasse perguntas e repostas, incentivando a exposição dos sentimentos e concepções das crianças, tanto por meio da escrita e da oralidade, como também através de desenhos.

Os instrumentos de produção de dados, com desenhos e escritas, foram desenvolvidos com as crianças das quatro turmas dos Anos Iniciais do Ensino

⁹ Em “O mundo imaginário”, de Keri Smith solicita que o leitor crie um mundo completamente novo e inusitado. Inicialmente, ela sugere listas: coisas amadas, coleções, cores, formas, ideias, pessoas e criaturas das mais fascinantes.

Fundamental, no segundo semestre do ano de 2021, quando se retornou presencialmente para o contexto escolar. Pode-se dizer que esse retorno foi marcado por múltiplos sentimentos, tanto dos professores, como das crianças. Desses sentimentos, destaca-se a alegria de poder estar na escola e viver o movimento, as descobertas e as infâncias juntamente com as crianças. Essa saudade da escola e das vivências realizadas nela também se tornou evidente nos registros das crianças, visto que relataram que estavam com saudades das professoras e dos colegas. Portanto,

nesse sentido é que falamos de uma criança que nos fala de muitos jeitos. Com base nessa crença a criança passa a ser compreendida como sujeito principal, em primeira mão, a dar informações aos investigadores. O que significa dizer que, são elas os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar em suas pesquisas (FILHO; BARBOSA, 2010, p.14).

Os instrumentos de produção de dados eram entregues de forma impressa para as professoras regentes das turmas. Eles eram compostos por questionamentos e problematizações sobre as infâncias no contexto escolar. A partir dessas problematizações, as crianças precisariam expressar as suas opiniões e seus sentimentos, utilizando tanto a escrita como também o desenho. Conforme Sarmento (2011, p. 29), “[...] o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer”. Por meio dos desenhos, as crianças expressaram os seus sentimentos e desenvolveram as suas percepções sobre o que é infância. Esse instrumento de produção de dados estará disponível nos anexos dessa tese.

Além desses instrumentos de produção de dados, buscou-se analisar os documentos da escola pesquisada, tais como: Projeto Político Pedagógico e os Planos de Estudos, que foram organizados para as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir desses, procurou-se compreender como o currículo da instituição foi e é pensado, como a infância vem sendo evidenciada nesses documentos.

Também se analisaram as políticas públicas curriculares, nos âmbitos municipal, estadual e nacional, visando verificar quais eram as orientações para a organização do currículo e das práticas curriculares. Acredita-se que uma pesquisa documental e bibliográfica é essencial para articular com os dados produzidos diretamente no contexto escolar e com os sujeitos da pesquisa.

2.4 ANALISANDO OS DADOS: COMO ESTE VAGÃO FOI SE CONSTITUINDO?

Os dados desta tese foram produzidos a partir da realidade de uma determinada escola pública municipal de Santa Maria - RS e com um grupo de crianças, as quais estavam matriculadas nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2021. A partir disso, sentiu-se a necessidade de conhecer a realidade do contexto escolar e também das crianças que eram as principais maquinistas da nossa viagem de trem, para compreender e analisar os dados que foram produzidos no decorrer do estudo, considerando as especificidades desses sujeitos.

Ao se considerar uma pesquisa sobre infâncias e crianças, sente-se a necessidade de articular os dados com o referencial teórico, para, assim, compreender os diferentes momentos históricos e sociais. Sarmiento (2011, p. 53) afirma que “essa interpretação ganha tudo se for feita à luz das culturas infantis e, nomeadamente, dos seus pilares estruturantes: a cultura lúdica, a fantasia do real, a interactividade e a reiteração”. Sendo assim, nesta tese os dados serão analisados juntamente com o referencial teórico estudado, estando presentes no decorrer da escrita.

No decorrer da análise dos dados, foi necessário se despir das concepções que temos formadas enquanto adultos, para compreender as entrelinhas que as crianças destacavam em suas percepções. Cabe afirmar que não existe infâncias idealizadas e perfeitas, mas infâncias reais e que muitas vezes encontram desafios cotidianamente. Ao analisar os dados, percebeu-se elementos do cotidiano das crianças que permitiram compreender o contexto em que elas estavam vivendo.

Uma das características da abordagem qualitativa é as diferentes fontes de evidências, ou seja, os dados são produzidos considerando as múltiplas fontes e não somente um contexto ou um instrumento. Os dados desta tese foram produzidos a partir da análise documental, considerando os documentos da escola e as políticas públicas curriculares, nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Também se buscou a voz e as produções das crianças no que se refere as suas concepções de infância e de ser criança no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados produzidos no decorrer da pesquisa foram analisados seguindo os subsídios e princípios metodológicos da análise de conteúdo. Esse tipo de análise foi

escolhido pela pesquisadora, considerando os seus instrumentos de produção de dados e porque através da análise de conteúdo é possível compreender os significados e as entrelinhas das manifestações dos sujeitos pesquisados. Bardin (2016) afirma que a análise de conteúdo considera os significados que emergem das comunicações, buscando outras realidades, outros sentidos através dos diálogos. Nesse sentido,

a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

O principal objeto de análise desta tese refere-se à linguagem das crianças, tanto no que tange aos diálogos estabelecidos em nossas rodas de conversa, como também as suas expressões que foram realizadas através da escrita e dos desenhos. Por meio dos diálogos com as crianças, foi possível observar sua visão de mundo, suas brincadeiras e interações. Destaca-se que essa análise está permeada por concepções de infância, criança, práticas curriculares, culturas infantis e a partir da realidade do contexto estudado. Sendo assim,

a análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependendo do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis (BARDIN, 2016, p. 36).

Seguindo os subsídios da análise de conteúdo, verifica-se que esse processo de análise dos dados apresenta algumas fases que são definidas por Bardin (2016) como: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação. Cada uma dessas fases apresenta suas singularidades e suas objetivos para compor e construir a análise das comunicações. Na figura a seguir define-se as fases da análise de conteúdos e as características de cada uma delas.

Figura 5 - A organização da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Bardin (2016).

Desse modo, os dados produzidos na pesquisa, principalmente os relatos, escritas e desenhos das crianças, foram analisados por meio dessas fases da análise de conteúdo, considerando as produções e os registros desenvolvidos no diário de campo, buscando compreender os significados das comunicações e produções das crianças acerca da temática deste estudo, a partir dos aspectos que se refere à infância, as práticas curriculares e ao currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 UMA PARADINHA NA ESTAÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: CONHENCENDO AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS

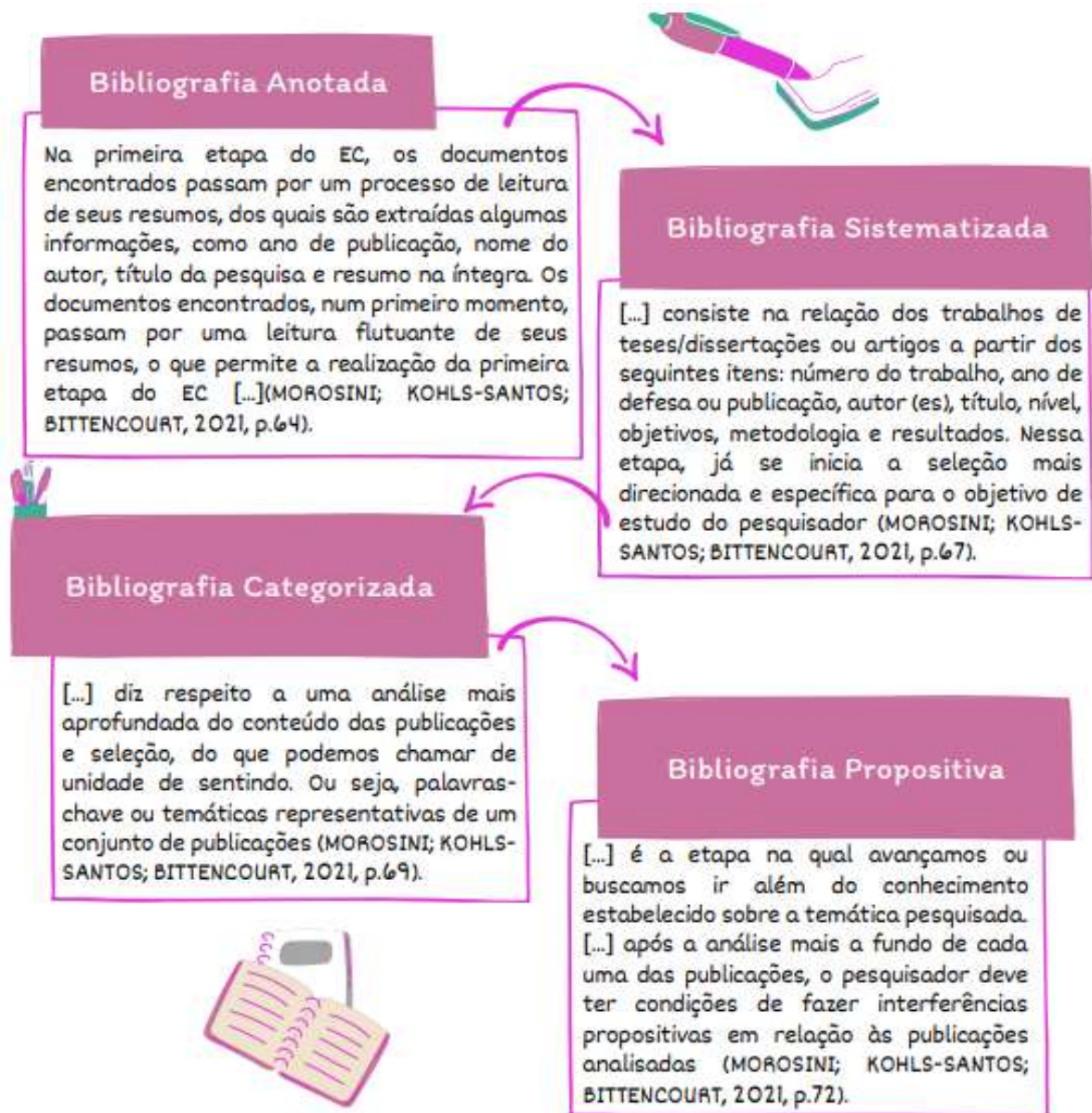
Na estação do Estado do Conhecimento, foi possível buscar e conhecer as pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos 30 anos, considerando o período de 1990 a 2020 e a temática acerca das infâncias, Ensino Fundamental, práticas curriculares e políticas públicas educacionais. Optou-se por esse período de tempo para abarcar mais estudos e pesquisas acerca das infâncias no Ensino Fundamental, ponderando as reformulações educacionais que foram potencializadas pela reestruturação da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que afirmam o direito à educação. Além disso, também para ponderar a reformulação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da aprovação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) e o ingresso da criança com seis anos de idade no ano de 2010, considerando o prazo de implementação do Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Com este capítulo, objetiva-se inventariar e sistematizar as pesquisas que foram encontradas nos repositórios pesquisados, considerando principalmente a temática desta tese, para fundamentar os dados produzidos e entranhar-se na pesquisa, no que ainda não foi estudado ou até mesmo aprofundado. Quando iniciamos um estudo, estamos minados de crenças e concepções sobre um determinado tema. Desse modo, a pesquisa do Estado do Conhecimento auxiliou na desconstrução das crenças e ampliou o olhar acerca da temática pesquisada. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23),

Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que vem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A pesquisa do Estado do Conhecimento é organizada através de etapas que envolvem tanto a delimitação dos descritores, a seleção dos trabalhos, a categorização e a análise dos estudos selecionados. São etapas importantes para o Estado do Conhecimento, para perceber o percurso realizado e a contribuição das pesquisas selecionadas. Para compreender essas etapas do Estado do Conhecimento, utilizou-se como referencial teórico as contribuições de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Ao realizar a pesquisa do Estado do Conhecimento desta tese, buscou-se seguir as etapas que serão apresentadas na figura a seguir.

Figura 6 - Etapas da pesquisa do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborada pela autora, com bases nos estudos de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Anteriormente ao processo de qualificação desta pesquisa de tese, realizou-se uma revisão de literatura em três repositórios, tais como: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *SciELO* e na Biblioteca de Teses e Dissertação da UFSM, no período de 2014 a 2018. Após o processo de qualificação, sentiu-se a necessidade de ampliar o período de pesquisa, devido à amplitude da temática da presente tese e da necessidade de buscar estudos anteriores ao período citado, a fim de subsidiar a

construção das concepções de infâncias e até mesmo as mudanças ocasionadas na organização do Ensino Fundamental.

Para ampliar o processo de pesquisa do Estado do Conhecimento, escolheram-se dois repositórios¹⁰, sendo um deles a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹¹ (BDTD), que foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia (IBICT) e o *Scientific Electronic Library Online*¹² (SciELO). Optou-se por esses dois repositórios, pois nos mesmos encontram-se pesquisas de âmbito nacional, como dissertações, teses e artigos que foram publicados nos Programas de Pós-Graduação em Educação anteriormente à Plataforma Sucupira, contemplando tanto as publicações que estão disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca de Teses e Dissertação da UFSM.

Para a realização do estado do conhecimento, elencou-se o período de 1990 a 2020, obtendo um recorte das pesquisas disponíveis nos últimos 30 anos da história educacional brasileira. A partir desse período, observou-se os movimentos relacionados com o direito à educação, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a inserção das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, as concepções sobre as diferentes infâncias, os processos das políticas educacionais, entre tantos outros elementos e assuntos dialogados durante esse período.

Para estruturar a pesquisa do Estado do Conhecimento, utilizaram-se como descritores os seguintes termos: infância, anos iniciais, Ensino Fundamental, práticas curriculares e políticas educacionais. Cabe salientar que esses descritores não foram utilizados todos juntos no momento da pesquisa, pois acredita-se que poderia fragilizar o processo de mapeamento dos estudos. Desse modo, os descritores foram agrupados da seguinte forma: infância, anos iniciais e ensino fundamental; infância, práticas curriculares e ensino fundamental; infância, políticas educacionais e Ensino Fundamental.

¹⁰ Conforme Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2021), os repositórios são as bases de dados em que encontramos as publicações científicas.

¹¹ “[...] integra os sistemas de informações de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 43).

¹² “[...] é uma biblioteca digital científica de acesso livre e gratuito. A biblioteca funciona como um modelo colaborativo de publicações, que reúne periódicos científicos brasileiros e alguns estrangeiros” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23).

Ao realizar a busca no SciELO, sentiu-se a necessidade de agrupar os descritores “infância” e “Ensino Fundamental”, para abranger mais artigos acerca da temática. Além disso, observou-se que quando buscamos por “infância”, “anos iniciais” e “Ensino Fundamental”, os resultados são os mesmos ao utilizar os descritores “infância”, “práticas curriculares” e “Ensino Fundamental”. No quadro a seguir, apresenta-se um breve resumo do número de publicações encontradas conforme os descritores pesquisados e o repositório.

Quadro 3 - Estudos encontrados conforme os descritores utilizados

Repositório: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT. Período de pesquisa: 1990 a 2020.	
Descritores pesquisados	Nº de estudos encontrados
Infância, Anos Iniciais e Ensino Fundamental	132 dissertações 43 teses
Infância, Práticas Curriculares e Ensino Fundamental	93 dissertações 25 teses
Infância, Ensino Fundamental e Políticas Educacionais.	56 dissertações 18 teses
Total de estudos encontrados: 367	
Repositório: Scientific Electronic Library Online (SciELO). Período de pesquisa: 1990 a 2020.	
Descritores pesquisados	Nº de estudos encontrados
Infância, Anos Iniciais e Ensino Fundamental	6
Infância, Ensino Fundamental e Políticas Educacionais.	2
Infância e Ensino Fundamental	56
Total de estudos encontrados: 64	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em suas pesquisas (2021).

A partir desse quadro, observa-se que foram encontradas 421 produções, sendo 281 dissertações, 86 teses e 64 artigos. Após delimitar os repositórios, descritores e realizar a busca pelos estudos, desenvolveu-se a leitura flutuante, isso é, a leitura dos títulos e resumos dos estudos encontrados, iniciando a primeira etapa da pesquisa do Estado do Conhecimento, ou seja, denominada de bibliografia anotada. A partir dessa leitura flutuante, foi possível realizar uma seleção dos estudos que estão nessa pesquisa do Estado do Conhecimento.

Para sistematizar as informações encontradas, elaborou-se uma tabela com as seguintes informações: ano, autor(es), título, palavras-chave e resumo, dos estudos que foram analisados com mais profundidade. Na figura a seguir, apresenta-se o número de estudos que foram analisados, considerando os descritores e repositórios de pesquisa.

Figura 7 - Número de produções, conforme os descritores e repositórios



Fonte: Elaborado pela autora, com base em suas pesquisas (2021).

Através da bibliografia anotada, foram selecionados sete artigos, onze dissertações e seis teses para compor a pesquisa do Estado do Conhecimento. O segundo passo realizado foi a bibliografia sistematizada dos 24 estudos selecionados. Para isso, realizou-se uma leitura com mais profundidade no que se refere aos objetivos, aspectos metodológicos e resultados da pesquisa.

A partir da bibliografia sistematizada, verificou-se que os resultados de pesquisa das 24 produções selecionadas para compor a pesquisa do Estado do Conhecimento tangem em relação à importância de evidenciar e considerar as diferentes infâncias, na organização dos tempos e espaços do Ensino Fundamental. Evidencia-se a necessidade de olhar atentamente para essa criança que está ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos de idade,

priorizando o direito das crianças e a ludicidade. Elencou-se a necessidade de romper com a ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destacando que essas etapas precisam dialogar entre si quando se pensa no processo de transição da criança.

Com a bibliografia sistematizada, observou-se que as produções que foram selecionadas estão publicadas na região sul do nosso país, abarcando o estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Também se encontraram produções publicadas na região sudeste, contemplando o estado do Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. Isso não quer dizer que nas demais regiões não tenham publicações, mas as que foram selecionadas pela pesquisadora estão dispostas na região sul e sudeste do país. Na imagem a seguir, é possível observar o número de publicações que foram encontradas em cada estado e conforme a sua região.

Imagem 5 - Regiões do Brasil e as publicações da pesquisa do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborada pela autora, com base em sua pesquisa do Estado do Conhecimento (2021).

Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 69), posteriormente à efetivação da etapa da bibliografia sistematizada “[...] o banco de dados das publicações estará pronto para passar pelo processo de categorização. As duas

etapas anteriores são fundamentais para que a terceira etapa seja realizada de forma organizada e consistente”. Desse modo, aprofundou-se na metodologia, objetivos e resultados das produções, a fim de desenvolver a bibliografia categorizada que será aprofundada no decorrer desta escrita.

3.1 CATEGORIZANDO AS PRODUÇÕES: OS ENCONTROS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Organizada a bibliografia sistematizada, com as produções selecionadas para compor a pesquisa do Estado do Conhecimento, desenvolveu-se a bibliografia categorizada. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 69), “[...] o principal objetivo desta etapa é realizar o que podemos chamar de “agrupamento” das produções segundo blocos temáticos”. Sendo assim, agrupou-se as publicações conforme as suas aproximações, relacionando as suas temáticas de pesquisa e criando categorias de análise. Para isso, foram criadas quatro categorias de análise, que são: pesquisa com crianças, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Ensino Fundamental de nove anos e infância. No quadro a seguir, apresenta-se as produções agrupadas conforme as categorias de análise.

Quadro 4- Produções categorizadas

CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Pesquisa com crianças	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Ensino Fundamental de nove anos	Infância
TÍTULOS DAS PRODUÇÕES			
“Posso falar agora?": as vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental	O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais	A criança e as linguagens no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos: um estudo de teses e dissertações	O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação lúdica docente.
Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola: escolarização, infância e experiência.	Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano	A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS	Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar

Educação escolar: a vez e a voz das crianças	A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança.	Ensino fundamental de nove anos: dimensões políticas e pedagógicas	Infância: sol do mundo: a primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância Brasileira: Curitiba, 1927
	Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos.	O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos
	Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental: possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos	As escolas são tudo igual - só muda as crianças": o ensino fundamental fotografado pelos alunos
	Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental	Ensino fundamental de nove anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais	Infância e escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental
		A entrada antecipada de crianças com menos de 6 anos no ensino fundamental: implicações para a constituição da infância	
		Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?	
		O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil	

Fonte: Elaborada pela autora, com base na bibliografia categorizada (2021).

No decorrer da escrita será desenvolvida a análise das produções selecionadas para compor a pesquisa do Estado do Conhecimento, considerando suas contribuições para o estudo desta tese, como também a bibliografia propositiva. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 72) destacam que “na bibliografia

propositiva, buscamos os resultados das pesquisas e as possíveis propostas presentes nas produções”. Portanto, as proposições estarão articuladas no transcórrer da escrita, quando se analisa as produções que constituíram a pesquisa do Estado do Conhecimento.

3.1.1 Pesquisa com crianças

Para essa categoria de análise, foram agrupadas três produções, cujas metodologias de pesquisa embasaram-se principalmente na pesquisa com crianças., destacando as concepções de infâncias, o olhar da criança sobre o contexto escolar, o processo de escolarização e o direito à educação. Nessas produções, observou-se que a pesquisa com crianças não é uma tarefa fácil, pois necessita de aproximações com os sujeitos e articulações com o referencial teórico estudado. Também se observa que a pesquisa com crianças não segue uma mesma estrutura de quando a desenvolvemos com adultos, visto que os instrumentos de produção de dados necessitam ser mais dinâmicos e significativos para as crianças. Nesse sentido, salienta-se que

[...] considerar a criança como sujeito ativo no processo de pesquisa ainda se constitui em um desafio aos estudos que privilegiam a escuta e as observações infantis, destacando-se o duplo significado dessas estratégias e procedimentos: além de sujeito investigado pelo pesquisador, ela – a criança – é também capaz de refletir sobre suas vivências, seu próprio modo de aprender, suas dificuldades, suas potencialidades, podendo se tornar investigadora e propositora de alternativas (ROSADO; CAMPELO, 2011, p. 404).

O artigo intitulado “Educação escolar: a vez e a voz das crianças”, com autoria de Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado e Maria Estela Costa Holanda Campelo, publicado no ano de 2011, na Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado, propondo questões de investigação para guiar a escrita, tais como:

Quais as concepções das crianças acerca do seu direito ao Ensino Fundamental, como etapa obrigatória da educação básica? Que avaliações são feitas pelas crianças sobre a escola de Ensino Fundamental, em termos de sua estrutura, funcionamento, organização do tempo/espaço, finalidade, prática pedagógica e aquisições proporcionadas aos seus usuários, notadamente no que concerne à alfabetização? (ROSADO; CAMPELO, 2011, p. 404).

A partir desse estudo, percebe-se o olhar das crianças acerca da escola e do direito à educação. Em suas falas, as crianças destacam a sua realidade e o contexto

das pessoas que as rodeiam. Evidenciam, também, a importância e a necessidade de brincar no contexto escolar, mesmo no espaço em que elas estavam inseridas, pois era desprovido de brinquedos. Sabemos da importância do brincar, tanto para o processo de desenvolvimento das crianças, como também para a aprendizagem das mesmas. As crianças podem aprender brincando envolvendo os conteúdos e as relações sociais que vivenciam cotidianamente. O brincar é um direito da infância que muitas vezes é negligenciado no contexto escolar, pois determinamos momentos e hora para brincar. Nessa perspectiva,

infelizmente, muitas escolas brasileiras ainda não oferecem espaços adequados para a educação de crianças, reforçando com sua organização a ideia de que um bom espaço escolar seria aquele em que os professores tivessem facilidade para controlar e dirigir seus alunos. Reconhecemos que mudanças existem: os estrados em sua maioria foram retirados e os cantos de castigo desapareceram, pelo menos em sua concretude. No entanto, as carteiras enfileiradas ainda são o retrato da sala de aula no nosso país. Essa forma de organização valoriza o trabalho individualizado e centrado no professor, gerando, em algumas situações, a imobilidade do aluno (ROSADO; CAMPELO, 2011, p. 413).

A organização do espaço e tempo do Ensino Fundamental ainda prioriza a construção do conhecimento individualizado e através de cópias, folhas e pela exploração do livro didático. A percepção das crianças e as suas culturas, não são evidenciadas com tanta prioridade ou atenção no momento de estruturar o contexto escolar e as práticas pedagógicas. Sendo assim, a organização dos espaços influencia no processo de aprendizagem das crianças, pois os mesmos precisam ser convidativos e atrativos.

As autoras concluem a sua escrita destacando que as crianças possuem capacidade de julgar, avaliar, criticar e analisar os espaços em que elas estão inseridas. Alertam para a necessidade de considerar o olhar das crianças, para modificar as práticas docentes. Isso não significa que precisamos ponderar somente as demandas, concepções e necessidades das crianças, mas articular tudo isso com os demais movimentos que ocorrem no contexto escolar. Portanto,

as concepções, aspirações e opiniões das crianças não são formuladas ao acaso; ao contrário, dependem do ambiente social e cultural em que vivem e delas compartilham, inclusive, a própria escola. Quando são estimuladas a refletir e questionar, elas demonstram que, além de estarem bastante alertas às condições concreta sem que vivem suas infâncias, conseguem expressar suas ideias com propriedade (ROSADO; CAMPELO, 2011, p. 421).

A dissertação intitulada: “Posso falar agora?: as vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”, com autoria de Gislene Camargo, publicada no ano

de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), apresentou como objetivo “analisar as vozes das crianças e sua repercussão entre seus pares e adultos” (CAMARGO, 2014, p. 13). Desse modo, a autora estudou o fenômeno da linguagem, considerando a perspectiva bakhtiniana.

Sua intenção era ouvir as vozes das crianças, além de uma visão adultocêntrica, visto que as crianças são seres pensantes e atuantes em uma sociedade. Afirma que “[...]. As crianças têm suas especificidades, não seguem um roteiro e um modelo, e suas vozes representam seus pensamentos” (CAMARGO, 2014, p. 37). Nessa perspectiva, as crianças trazem em suas vozes as suas realidades, as suas culturas e suas vivências, a partir de um determinado contexto.

Para compreender a linguagem e as vozes das crianças, a autora buscou estudar as teorias referentes à linguagem, principalmente a perspectiva bakhtiniana que considera a linguagem como um sistema abstrato e uma criação coletiva, afirmando, assim, que a palavra também pertence a uma vida social, ao contexto e não unicamente ao um sujeito. Portanto,

[...] a linguagem, para Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser que se estabelece com o outro. A interação verbal como categoria básica da concepção de linguagem de Bakhtin, que tem como fundamento o caráter dialógico (CAMARGO, 2014, p. 41).

No seu caminho metodológico, a autora destacou que “[...] ouvir as crianças na pesquisa é oferecer-lhes um lugar importante nas relações sociais, é permitir que suas vozes sejam objeto de nossa profunda reflexão, e não apenas de nossa análise fria” (CAMARGO, 2014, p. 54). A compreensão, o respeito, o diálogo e a escuta são essenciais no desenvolvimento da pesquisa com crianças. As crianças necessitam se sentir convidadas e seguras para fazerem parte da pesquisa.

Para interpretar as vozes e as ações das crianças, se faz necessário se desvincular das nossas concepções adultocêntricas, das concepções pré-estabelecidas do contexto escolar e respeitar essas como sujeitos históricos sociais, visto que as crianças utilizam diferentes linguagens para se expressar e apresentar as suas vozes. Para realizar essa compreensão, a autora buscou subsídios metodológicos nas narrativas, visando preservar a fidelidade as vozes, linguagens e ações das crianças. Sendo assim,

as palavras vão tomando sentido para as crianças, de acordo com a situação, de acordo com o convívio, com as interações sociais que ela estabelece, com o meio cultural ao qual está envolvida. Portanto, suas reações, seus modos

de agir e expressar suas vozes são carregados de conceitos que estão em desenvolvimento (CAMARGO, 2014, p. 68).

A partir da leitura dessa dissertação, destaca-se a importância de ouvir atentamente as vozes das crianças. Essas anunciam e alertam sobre os saberes, as concepções e percepções de um mundo, que muitas vezes passa despercebido pelos adultos. Elas também denunciam uma sociedade que muitas vezes é desigual e fragiliza o processo de perceber as diferentes infâncias. Sendo assim, afirma-se que

as vozes das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos ofereceram durante o processo de pesquisa seus sentimentos, seus conhecimentos, suas próprias vidas. Suas vozes estão presentes e não podemos ignorar, não podemos escutá-las sem senti-las. As vozes das crianças merecem toda a nossa consideração. Escutar suas vozes é escutar o que muitas vezes não conseguimos entender, pois suas vozes denunciam, interrogam, expressam e exteriorizam histórias reais, histórias inventadas, histórias das sociedades e das culturas (CAMARGO, 2014, p. 81).

Na tese intitulada “Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola: escolarização, infância e experiência”, com autoria de Susana Beatriz Fernandes, publicada no ano de 2009, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, observa-se uma discussão em relação ao processo de escolarização, considerando as manifestações das crianças. Desse modo, a pesquisa apresentou como objetivo principal “conhecer o que as crianças pesam e como percebem o processo de escolarização do qual são sujeitos” (FERNANDES, 2009, p.08).

Buscando estabelecer um contato e uma aproximação com as crianças que fariam parte de sua pesquisa, a autora da tese escreveu uma carta, a qual foi direcionada para as crianças e objetivava explicar qual era a pesquisa e quais seriam os objetivos da mesma. Além disso, foram destacadas algumas perguntas para instigar a resposta da carta e a devolutiva para a pesquisadora. Fazer pesquisa com as crianças vai além de entrevistas estruturadas e observações. Nesse sentido, a autora afirma que com as cartas houve

uma aproximação, de certa forma, mais amorosa. O fato de eles narrarem suas experiências dirigindo-se a mim e a forma como empunham seus sentimentos, medos, desejos e perspectivas, me davam a sensação de cumplicidade e de proximidade. Isso consequentemente influenciou na maneira interessada como olhei e li as cartas (FERNANDES, 2009, p. 43).

As crianças chegam em um mundo que é constituído pela linguagem, regras e instituições. Uma dessas instituições é o contexto escolar, permeado por tempos e espaços que muitas vezes são estruturados a partir de políticas públicas e da

perspectiva de um adulto. Fernandes (2009, p. 48) destaca que “[...] o que pensa, diz e escreve uma criança sobre a escola não é um discurso que emerge de forma autônoma e individual [...]. É na linguagem que são produzidos os sentidos [...]”. As crianças muitas vezes não reproduzem o que os adultos realizamos, mas manifestam o ponto de vista que estão autorizados a destacar. Nós adultos, de certo modo, vamos agregando as crianças em nossas concepções, destacando o que acreditamos que seja positivo ou negativo.

No decorrer da história do processo de escolarização, fomos construindo discursos e concepções que falam sobre as crianças e o ser aluno, mas não incluímos as próprias crianças nessas construções. Criou-se a concepção que o “bom aluno” na escola é aquele que desenvolve todas as ações propostas, que não apresenta problemas comportamentais e que tira “notas boas” nas avaliações. Nesse sentido, Fernandes (2009, p. 51) salienta que “na fabricação do ‘aluno verdadeiro’, o jogo que se joga com as crianças é aquele no qual as regras que devem ser obedecidas e incorporadas são estabelecidas pelos adultos”.

Os discursos das crianças apresentaram as suas concepções sobre o que é ser aluno, o que é uma escola e também demonstraram o que elas aprendem. Tornou-se evidente na manifestação das crianças que o processo de aprendizagem depende unicamente da ação do ser aluno, ou seja, para isso basta prestar a atenção e realizar as tarefas propostas pelas professoras. Nessa perspectiva autora também defende que

[...] é possível pensar junto com as crianças outras possibilidades para o aprender e o ensinar, para se pensar o que ainda não se pensa sobre a escola, pensar numa escola infantil na qual a amizade, a alegria, o brincar e o aprender estejam juntos, no início. Onde aprender não seja feito de repetir, decorar, copiar, calar. Uma escola onde toda aula fosse um encontro e todo encontro um outro começo para relação dos docentes com as crianças-alunos- infantis (FERNANDES, 2009, p. 81).

Em sua conclusão, a pesquisadora destaca que “[...] a partir dos discursos das crianças, sou levada a pensar que o processo de escolarização aqui narrado por eles demonstra que na escola não há espaço para a experiência e para a infância nas perspectivas teóricas aqui apresentadas” (FERNANDES, 2009, p. 158). Diante dessa afirmação, se faz necessário refletir sobre a concepção de escola, de infâncias, de aluno e das práticas pedagógicas que ainda estão presentes no contexto escolar. Ouvir as manifestações das crianças significa evidenciar as diferentes infâncias e ultrapassar os currículos baseados em cópias, memorização e reprodução.

Quando se analisa os estudos e as pesquisas que foram destacados, percebe-se em ambas a afirmação referente aos desafios das pesquisas com crianças, visto que, de certo modo, ainda é algo novo, pois muitas pesquisas falam sobre as crianças e querem explicar o que elas desejam explicar. Desse modo, existem poucos estudos que falam com e a partir do olhar da criança, principalmente quando se objetiva compreender essas crianças e interpretar suas vozes, linguagens e ações a partir de sua cultura e visão de mundo.

3.1.2 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Na categoria referente à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foram agrupadas seis produções. Essas produções aprofundam os estudos e dialogam sobre o processo de transição, considerando as rupturas que ocorrem e evidenciam a importância entre as etapas da Educação Básica de dialogarem entre si, pois as crianças são sujeitos únicos e seguem o seu processo de vivência no contexto escolar.

As discussões acerca do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são tensionadas principalmente a partir do ano de 2010 quando as crianças começam a ingressar no Ensino Fundamental, com seis anos de idade. Sabe-se que cada uma das etapas da Educação Básica é permeada por suas intencionalidades e seus objetivos educacionais, diferenciando as suas práticas pedagógicas, a organização dos tempos e dos espaços. Diante desse cenário, evidencia-se a importância de pensar na criança e no seu processo de transição de uma forma que não seja dolorosa, que considere a infância e o direito de ser criança.

Na dissertação de Ruhena Kelber Abrão, intitulada “O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais”, publicada no ano de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, observa-se um estudo de caso com múltiplas fontes de evidências. O caso escolhido para análise nessa dissertação refere-se a uma escola pública estadual que oferta todas as etapas da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse modo, foi acompanhado o processo de transição de uma turma de Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

No decorrer da escrita, verifica-se a ênfase na organização e estruturação do espaço da sala de aula. Destaca-se que a sala da Educação Infantil parece ser mais dinâmica, acolhedora, com diferentes materiais, mesas coloridas e na altura das crianças. Já na sala de aula da turma do primeiro ano, as classes não são mais do tamanho das crianças e observa-se a preocupação em familiarizá-las com o mundo letrado, proporcionando diretamente o contato com as letras, as famílias silábicas e a alfabetização. Diante disso,

nota-se que a organização espacial da sala do primeiro ano é utilizada como mecanismo de controle dos alunos que ali estão sentados, influenciando todo o movimento, forma de pensar e agir, tanto das crianças como dos professores. De forma indireta, a maneira como as classes são organizadas, desperta no aluno certas expectativas em relação ao seu comportamento, visando em grande parte a falta de interação com o colega do lado, a fim de manter o silêncio da sala (ABRÃO, 2011, p. 66).

A ruptura entre as etapas da Educação Básica já inicia na organização do espaço, visto que apresentam uma disposição diferenciada. As crianças vêm de um lugar em que o grupo e a coletividade são ações cotidianas. Quando ingressam no Ensino Fundamental, passam a perceber esse espaço de uma forma individual e isolada, muitas vezes sem interação com os seus próprios pares, pois o silêncio começa a fazer parte desse contexto de forma bastante intensa. As vozes das crianças são silenciadas para se poder ter uma “organização”. Também se verifica que na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental os conteúdos passam a ser fragmentados e sem relação com o cotidiano das crianças, ou até mesmo entre as próprias áreas do conhecimento. As práticas pedagógicas dinâmicas que antes eram vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil não fazem mais parte do cotidiano da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental. As idas à pracinha, as brincadeiras e a hora do conto são ações que raramente estão presentes na vida escolar das crianças do primeiro ano. Evidencia-se, então, que

[...] na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, pode-se destacar significativas considerações sobre o desenvolvimento das crianças que vivenciam esses dois momentos em sua formação. Na Educação Infantil, a criança é, em geral, dominada pelo pensamento sincrético, isto é, pela mistura e sobreposição de percepções, com preponderância da afetividade. No primeiro ano, pela visão da professora da turma, o foco se volta aos aspectos cognitivos, com redução do sincretismo. Antes as atividades estavam na busca da construção do eu e para as relações afetivas com o outro. Agora, no primeiro ano, os processos intelectuais visam à substituição de objetos e da fala pela apropriação da língua escrita (ABRÃO, 2011, p. 85).

No processo de transição da Educação infantil para o Ensino Fundamental, as crianças vivenciam em sua trajetória escolar muitas mudanças e rupturas de forma

bastante brusca. Não se considera as infâncias e a perspectiva das crianças, possibilitando uma sutileza e continuidade nesse processo de transição. A sensação é que ao sair da Educação Infantil se fecha uma porta e se abre um novo caminho para o Ensino Fundamental, mas como dois mundos totalmente distantes um do outro.

Esse diálogo acerca das rupturas e do impacto no processo de transição da criança, também é percebido na dissertação de Joana Zanatta, intitulada “Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano”, publicada no ano de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Apresentando como objetivo central de analisar as significações constituídas pelas crianças ao vivenciarem a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2017, a autora afirma que

[...] a atividade principal da criança se modifica, uma no tempo da educação infantil pré-escolar, e outra no tempo da escola. O que indica que, ao alterar a faixa etária de entrada da criança na escola, a política (invenção humana) não está apenas adequando números e índices, mas está também intervindo decisivamente no desenvolvimento psicológico dos sujeitos infantes. Essa alteração gera um impacto importante no funcionamento psíquico tipicamente humano que se dá pela mudança na atividade principal, a ação, por meio da qual se humanizam os sujeitos (ZANATTA, 2017, p. 37).

A autora da dissertação realiza as suas discussões e estudos considerando os aspectos teóricos da teoria da atividade, com base em Leontiev. Destaca que a atividade principal da criança com idade pré-escolar é a brincadeira. Portanto, “[...] ao brincar, a criança cria, imagina e reinventa e, a partir da linguagem apropriada por ela, a criança se relaciona com o significado do objeto (ZANATTA, 2017, p. 38)”. A partir do diálogo com as crianças, a autora destacou que a brincadeira está fortemente presente na Educação Infantil e não nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que a ênfase está no estudo. Compreendendo assim “[...] o estudo como atividade principal da criança no processo de escolarização (ZANATTA, 2017, p. 48)”. Portanto,

o ingresso na escola é uma viragem para a criança. Cabe à escola compreender esse momento e considerar o seu papel nesse processo que, como acordo social que é, possibilita às crianças sair dos limites da educação infantil, ocupar uma posição nova na vida e passar ao desempenho da atividade de estudo, socialmente significativa, que oferece um rico material para satisfazer os interesses do conhecimento (ZANATTA, 2017, p. 50).

Destaca-se a necessidade de compreender a criança e o seu processo de desenvolvimento, considerando a atividade principal em cada uma das etapas de sua

vida. Desse modo, no processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, a brincadeira ainda é uma atividade principal da criança. Por essa razão, evidencia-se a importância de brincar com as crianças, mas de forma fundamentada e orientada. O professor precisa compreender esse processo do brincar e não ser uma ação isolada.

Na tese intitulada “A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança”, com autoria de Gisele Brandelero Camargo, publicada no ano de 2020, no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, torna-se evidente a necessidade de olhar atentamente para o processo de travessia das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, priorizando as experiências e a Pedagogia da Infância. A autora salienta que

[...] a escola, com seus ritos próprios, modos de funcionamento e regulação, conformação corporal e inculcação de normas e regras, com intencionalidade de transmissão dos conhecimentos acumulados, dá à criança um estatuto de ser social, colocando-a no cenário como aluno. E como aluno apresenta um corpo estático e o entendimento de que é um sujeito devir que, ao frequentar a escola, terá o ofício de ser preparado para conviver na sociedade (CAMARGO, 2020, p. 25).

A partir disso, tenciona-se uma infância institucionalizada e o ofício de aluno que as crianças assumem no contexto do Ensino Fundamental. Camargo (2020, p. 21) afirma que “o ofício do aluno é próprio das instituições escolares e designa a subordinação das crianças aos contextos formais ou informais de escolarização”. Sendo assim, o ser aluno está atrelado às regras institucionais, burocracias e aprendizagens, o que de certo modo se distancia das práticas vivenciadas na Educação Infantil, visto que

essa posição da criança na cultura da escola traz imbuída a redução do tempo e das disposições do ser criança na escola, bem como pressupõe o controle adulto da ferramenta mais eficiente das crianças na construção de suas culturas – o seu corpo em movimento (CAMARGO, 2020, p. 20).

A pesquisadora conclui sua escrita destacando que “[...] se faz necessário aproximar a escola, seus currículos, suas culturas, seus professores e as crianças, estreitando os laços entre os fundamentos da pedagogia com as teorizações que concebem a criança, seu corpo, sua potência (CAMARGO, 2020, p. 102)”. Além disso, reafirma as culturas infantis e as crianças no processo de transição entre as etapas da Educação Básica, considerando as suas especificidades e a Pedagogia da Infância.

A tese apresentada no ano de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara, intitulada “Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos”, com autoria de Keila Hellen Barbato Marcondes objetivou “compreender quais as continuidades e discontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos e como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares”. A autora destaca que

A escola é, portanto, uma instituição portadora de um sistema simbólico padronizado que busca produzir uma infância universalizada, secundarizando ou negligenciando as diversidades das infâncias, definindo o que significa ser criança e ser aluno (MARCONDES, 2012, p. 29).

Diante do exposto, compreende-se que a escola universaliza as infâncias, sem considerar as suas especificidades e a realidade de cada uma das crianças. Dentro de um contexto escolar, nos deparamos com diferentes realidades e cada uma das crianças traz consigo a sua bagagem cultural e suas percepções. Muitas vezes, no contexto escolar, essas infâncias são percebidas de forma generalizada.

No decorrer de sua escrita, a autora realiza um estudo acerca dos avanços e retrocessos da Educação Infantil, a partir das políticas públicas e dos eixos orientadores dessa etapa da Educação Básica. Afirma que foi um retrocesso no âmbito educacional o ingresso das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, visto que o seu direito de permanecer na Educação Infantil está sendo negligenciado e isso ocasiona uma perda de conquistas. Nesse sentido, a autora alerta que

há que se tomar cuidado em não se perder de vista os princípios que norteiam a Educação Infantil ao preparar as crianças para a transição para o Ensino Fundamental, pois esse processo não deve significar centrar o trabalho pedagógico somente na alfabetização (MARCONDES, 2012, p. 49).

No processo de transição entre as etapas da Educação Básica, evidencia-se a necessidade de priorizar os direitos das crianças, valorizando a educação na totalidade. A inserção das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental ocasionou uma série de estudos e manifestações, tendo como ênfase principal dos direitos das crianças. Destacou-se os motivos pelos quais as crianças com essa faixa etária deveriam permanecer na Educação Infantil e quais seriam as consequências desta antecipação na obrigatoriedade do ensino. Sendo assim,

as justificativas para a inclusão da criança de 06 anos no Ensino Fundamental, segundo os documentos oficiais do MEC, basearam-se na constatação de que grande número de crianças dessa idade e que compõe o segmento das camadas médias e altas, já estava inserido no mundo escolar, seja na Educação Infantil ou primeiro ano do Ensino Fundamental, o que difere da maioria das crianças da população brasileira, pois, segundo dados do IBGE, no ano de 2000, 15% das crianças de seis anos estavam fora da escola (MARCONDES, 2012, p. 52).

Mais uma vez se busca as justificativas nos dados estatísticos, sem se considerar os tempos, espaços e contextos que esses dados foram construídos. A qualidade da educação e a garantia do direito das crianças está para além de um número de matrícula ou de sua inserção no contexto escolar. Quando priorizamos qualidade da educação, se faz necessário pensar sobre a organização dos espaços, as infâncias e elencar as necessidades das crianças, articulando esses aspectos com o desenvolvimento integral e os objetivos educacionais das etapas da Educação Básica. Além disso, o ingresso da criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental pode ocasionar prejuízos no desenvolvimento, visto que as condições didático-pedagógicas não estão planejadas para elas (MARCONDES, 2012). Nesse sentido,

há que se pensar, portanto, nas adaptações no currículo, no tempo e nos espaços. Repensar a distribuição de tempo das aulas, as formas que os materiais serão dispostos para estimular a autonomia, o ambiente físico para que seja acolhedor e fonte de segurança emocional para as crianças, assim como as relações entre docentes e crianças (MARCONDES, 2012, p. 53).

Destacou-se a necessidade de repensar os currículos, os tempos e os espaços dos Ensino Fundamental, priorizando os aspectos lúdicos, as infâncias e as experiências diversificadas, mas seguimos verificando currículos construídos a partir dos conteúdos e das habilidades que as crianças precisam desenvolver. Esses apontamentos foram sinalizados, mas no contexto da prática não ocorreram mudanças, pois se prosseguiu com a mesma lógica do processo de alfabetização, da organização das filas e classes na sala de aula. Conforme Marcondes (2012, p. 61),

no que tange às crianças, a sua entrada aos 06 anos no Ensino Fundamental as destituíram de um lugar historicamente conquistado, ou seja, a Educação Infantil. Frente a essa perda, as crianças têm demonstrado sua insatisfação pela inadequação do espaço oferecido no Ensino Fundamental por meio dos choros, agressividade e indisciplina.

A autora conclui a sua escrita destacando que as crianças desejam ingressar no Ensino Fundamental, pois isso significa crescimento; mas ao mesmo tempo temem pela perda da sua infância, dos espaços de brincadeiras e das interações com os seus pares (MARCONDES, 2012). Portanto, inserir as crianças de forma antecipada no

Ensino Fundamental, não significa qualidade e muitos menos afirmar que ocorre da melhor forma o desenvolvimento e a aprendizagem. Marcondes (2012, p. 330) afirma que “[...] sendo crianças, há que se pensar em todas as dimensões que as compõem, compreendendo que elas são cidadãs de direito e produtoras de cultura, portanto, ativas”. Deste modo, percebe-se as crianças como sujeitos históricos e sociais, pois elas são ativas, detentoras de direitos e acima de tudo sabem expressar os desejos, angústias e opiniões. Ouvir as crianças no processo de transição é de grande relevância, visto que elas estão vivendo esse processo e essas mudanças em sua trajetória escolar.

No ano de 2018, encontrou-se a dissertação intitulada “os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?”, com autoria de Tamili Mardegan da Silva, que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tal dissertação teve como objetivo “[...] tensionar a educação infantil e o ensino fundamental a partir de dois movimentos engendrados”. Um desses movimentos refere-se ao processo de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, que ocorre após a conclusão da Pré-escola. O outro movimento que a autora analisa tensiona os abraçamentos e afastamentos vividos em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Sendo assim,

falamos, portanto, de vidas que não podem ser categorizadas e que, apesar da dicotomia defendida pelas macropolíticas, as etapas de ensino se interpenetram o tempo todo. Nesses movimentos imbricados, desejamos visibilizar a infância que não cabe em categorias e apostamos nas práticas-políticas da educação cotidiana que transbordam os muros rígidos, produzindo currículos menores (SILVA, 2018, p. 27).

Com seu estudo, a autora destaca que as crianças movimentam os currículos com suas infâncias, problematizando e movimentando os cotidianos, sem definir rótulos. A infância precisa ser pensada na sua atualidade e no seu cotidiano, ou seja, sem preocupação com o que aquela criança será no futuro. O foco principal dos currículos e das práticas pedagógicas são as crianças e suas infâncias. Silva (2018, p. 29) afirma que “[...] evidenciamos os currículos tecidos cotidianamente, os quais produzem aprendizagens e conhecimentos vigorosos, entre o caos e a ordem”. São nos momentos vividos que se percebe as pequenas sutilezas das infâncias e das crianças. São essas sutilezas que fazem sentido e que deveriam compor o currículo

de uma instituição. Acredita-se que o processo de transição seria menos mecânico e sofrido para as crianças que vivenciam o mesmo.

No transcorrer de sua escrita, a autora tensiona os movimentos curriculares e as rupturas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Verifica-se que as Diretrizes Nacionais Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular abordam os aspectos relacionados com o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destacando a importância de proporcionar aproximações e articulações com as dimensões pedagógicas e orgânicas. Sabe-se que muitas vezes isso não ocorre no contexto da prática, visto que as etapas da Educação Básica não dialogam entre si, quando consideramos a organização do currículo, dos tempos e dos espaços. Nessa perspectiva Silva (2018, p. 97) destaca que

as rupturas e tensões não são consideradas, pois, nas ponderações desses documentos, todos cruzam a mesma ponte, trilham o mesmo percurso. As crianças são colocadas, então, dentro das bolhas prescritivas para que não passem pela desestabilidade. O que os currículos oficiais não abordam é que, mesmo com essa dita proteção, as crianças passam pelas adversidades e isso é característico não só dos processos escolares, mas dos processos da própria vida.

A partir do estudo de Silva (2018), verificou-se mais uma vez as rupturas entre as etapas da Educação Básica, tornando o processo de transição marcado por tensões e angústias das crianças, sem considerar as suas infâncias e as experiências que foram vividas. Nota-se que dificilmente ocorre um diálogo na dimensão pedagógica, visto que os currículos são estruturados de forma diferente, as práticas são vividas com ênfase e com materiais que não se relacionam, os tempos e os espaços apresentam uma outra organização. Desse modo, não se percebe uma continuidade no processo da criança, mas uma ruptura entre uma etapa e outra.

Seguindo com a análise das produções acerca do processo de transição, verifica-se o artigo intitulado “Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental”, com autoria de Sonia Kramer, Maria Fernanda R. Nunes e Patrícia Corsino. Esse apresenta como objetivo principal analisar e discutir questões que atravessam essas etapas a partir de pesquisa desenvolvida em creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental. As autoras iniciam o seu texto afirmando que

a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado indagações tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, especialmente no que tange aos espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71).

Diante disso, destacam que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos ocasionaram provocações para os gestores, familiares e para o contexto escolar. A partir disso, foi necessário repensar na organização dos espaços, dos tempos e das práticas pedagógicas que viabilizassem a qualidade da educação e do ensino. Também salientam que as discussões acerca da ampliação do Ensino Fundamental e da inserção das crianças com seis anos de idade não iniciaram no ano de 2006, mas já estava sendo evidenciado de uma longa data e tendo a sua base nos dados estatísticos, que apontavam as matrículas das crianças com seis anos de idade, desde o ano de 1990. As autoras também afirmam que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental encontram-se em um campo de disputa, pois eles concorrem entre eles. Portanto,

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

Com isso, ressalta-se que na Educação Infantil as crianças não precisam ser preparadas para o Ensino Fundamental, fazendo o uso de caderno e vivenciando práticas que priorizem o processo de alfabetização engessado, ou seja, conhecer letras e copiar. Mais uma vez, percebe-se a proeminência para que ocorra estratégias no processo de transição entre as etapas da Educação Básica, mas de uma forma natural, tranquila e pensada no currículo das instituições. Conforme Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 82) isso “[...] significa garantir condições para que a prática pedagógica se realize como processo de humanização e formação cultural, e especialmente literária, de adultos e crianças”. Sendo assim, afirma-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva humanizadora e construtora de significados.

Como já foi mencionado no decorrer dessa escrita, as produções analisadas destacam os movimentos e as tensões que são vivenciadas pelas crianças no processo de transição. Além disso, elas evidenciam a necessidade de considerar as culturas infantis, as estratégias pedagógicas e um currículo articulado entre as etapas da Educação Básica, para que essa ruptura não seja tão intensa e se compreenda como uma continuidade do processo escolar da criança. A seguir serão aprofundadas

as produções que estudam com mais intensidade o Ensino Fundamental de nove anos em uma perspectiva para além do processo de transição.

3.1.3 Ensino Fundamental de nove anos

Para compor a categoria denominada “Ensino Fundamental de nove anos”, agrupou-se um total de nove produções que analisam as políticas públicas, os tensionamentos e os movimentos da ampliação desta etapa da Educação básica. Sabe-se que a modificação do Ensino Fundamental para nove anos não movimentou apenas o tempo de duração, mas as dimensões pedagógicas, a idade do ingresso da criança, a obrigatoriedade e as discussões acerca do processo de transição.

Desse modo, nos deparamos com uma dissertação que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2015. Essa dissertação foi intitulada “A criança e as linguagens no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos: um estudo de teses e dissertações”, com autoria de Roseli Correia de Barros Casagrande. A metodologia do seu estudo pautou-se em uma pesquisa qualitativa, com uma abordagem bibliográfica e documental. Com seu estudo, a autora objetivou investigar o modo e o lugar atribuídos às linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental nas dissertações e teses realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (2006-2011).

Ela iniciou a sua escrita destacando aspectos referentes à trajetória do Ensino Fundamental de nove anos no contexto brasileiro e destacou que essa ampliação recebeu influências de um movimento mundial, tendo extensões internacionais e do mundo contemporâneo. Na maioria dos países da América Latina e do Caribe, o ingresso das crianças no Ensino Fundamental já ocorria com seis anos de idade há muito tempo, não sendo algo novo. Conforme Casagrande (2015, p. 37),

[...] os argumentos para a antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança de seis anos no EF brasileiro foram justificados pelas medidas contextualizadas das políticas educacionais de todos os países europeus e de uma grande maioria dos países da América Latina e do Caribe.

No discurso político, econômico e educacional, essa ampliação do Ensino Fundamental se justificava pela necessidade de inserir mais um ano no processo de escolarização das crianças, ampliando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

garantindo uma democratização do acesso à educação para todos e um avanço no contexto educacional brasileiro. Casagrande (2015, p. 39) corrobora destacando que

questões como essas podem ter sido alvo de mudanças estruturais na educação brasileira; porém, com uma análise mais apurada, percebe-se que o fato de se acrescentar um ano no início, e não no final do EF, é motivado por uma opção política, cuja escolha se justificou pelo fato de ser mais caro manter o aluno nos anos finais do EF ou tornar obrigatório o Ensino Médio, já que uma grande parte dessa faixa etária estaria fora da escola.

Seguindo sua análise, a autora também destaca os diálogos e os movimentos que foram estabelecidos quando se considera a inserção das crianças no Ensino Fundamental com seis anos de idade. Trouxe destaques no que tange à organização dos espaços, dos tempos, dos mobiliários, das práticas pedagógicas e das visibilidades das infâncias que estariam presentes no contexto escolar. Destacou que conforme os dados estatísticos educacionais muitas crianças de seis anos de idade já estavam inseridas no contexto escolar, tanto em turmas de Educação Infantil como de Ensino Fundamental. Diante disso, sairia mais em conta para o governo federal realizar essa ampliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que a grande maioria das crianças já estava no contexto escolar.

A autora também realiza um estudo a partir das concepções de infância e de criança, para repensar a escola dos Anos Iniciais. Nessa discussão, elenca-se a construção do ofício de ser aluno e o que isso acaba implicando no modo de ser e estar inserido no contexto escolar. O ofício de aluno vem atrelado ao conceito de um corpo dócil e disciplinado que acaba seguindo regras de um jogo e assimilando conhecimentos. Portanto,

[...] reiteramos a necessidade de compreender que, muitas vezes, o conceito de aluno se apresenta tão naturalizado na experiência cotidiana, tão determinante na realidade da escola, que não prestamos atenção e não focalizamos a forma particularizada que representa. Isso porque, segundo Sacristán (2005) a escola, ao criar toda uma cultura em torno de como vemos e nos comportamos com a criança, não percebe que a categoria aluno é uma forma social de o menor³² ser ou de viver a sua infância e adolescência (CASAGRANDE, 2015, p. 54).

As crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam ser percebidas para além de uma concepção de aluno, pois elas são ativas e produtoras de cultura. Com isso, “[...] torna-se imprescindível o reconhecimento da especificidade e singularidade da infância e o respeito à forma como essa infância é conduzida nos Anos Iniciais [...]” (CASAGRANDE, 2015, p. 192). As vivências no contexto escolar e as relações influenciam no processo de estar e de compreender o mundo. As

narrativas das crianças trazem significados e sentidos que carecem ser considerados na organização das práticas pedagógicas.

Ao considerar o contexto do município de Santa Maria - RS, encontra-se a dissertação intitulada “A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS”, com autoria de Luciana Dalla Nora dos Santos, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2008. Com essa pesquisa objetivou-se “[...] conhecer as ideias de professoras sobre o ingresso da criança, aos seis anos de idade, na escolaridade obrigatória e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais”. Para isso, seu caminho metodológico pautou-se na abordagem qualitativa, com ênfase nas narrativas de professoras.

Durante as suas discussões, a autora destacou que o processo de implantação de uma política pública que modifica o tempo de duração do Ensino Fundamental movimenta as reflexões no que se refere a três campos, ou seja, o político, administrativo e o pedagógico. Ressalta que o processo de aprendizagem não se qualifica e não se garante, ampliando o tempo de permanência da criança no contexto escolar. Sendo assim,

ressaltamos que o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental não se pode constituir uma medida meramente administrativa. É necessário atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito que falta conteúdos da Educação Infantil ou um sujeito que será preparado nesse primeiro ano, para os anos seguintes do Ensino Fundamental (SANTOS, 2008, p. 17).

Nesse sentido, as crianças carecem ser atendidas a partir das suas necessidades, suas demandas e dos objetivos pedagógicos que enfatizem o seu processo de desenvolvimento, sem se ter uma preocupação de preparar para as próximas vivências dos demais anos letivos. Ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, com seis anos de idade, as crianças precisam seguir brincando e explorando o mundo de uma forma lúdica, desconstruindo o mito que elas necessitam ficar mais tempo sentadas e concentradas.

Conforme Santos (2008, p. 17), “[...] a superação dessa ideia nos dará condições de elaborar uma proposta de alfabetização que contemple as necessidades das crianças que ingressam na escola com seis anos de idade”. Para isso, as reflexões, no que tangem ao processo de alfabetização, precisam ser tencionadas e

(re)significadas, ampliando as perspectivas do fazer pedagógico permeado pela ludicidade e pelas infâncias.

A autora concluiu sua escrita destacando alguns pontos que são indispensáveis, quando se considera o Ensino Fundamental de nove anos e as práticas pedagógicas no primeiro ano, no qual as crianças estão com seis anos de idade. Entre esses pontos, observa-se o respeito às características das crianças e de suas infâncias; o reconhecimento do brincar; a organização de um espaço e de um planejamento em que as crianças tenham os seus direitos assegurados e materiais diversificados; a participação e o envolvimento da comunidade escolar. Portanto, se preza pela realização de um trabalho pedagógico a partir das diferentes linguagens, ampliando as possibilidades do processo de alfabetização.

Seguindo a análise, depara-se com a dissertação intitulada “Ensino fundamental de nove anos: dimensões políticas e pedagógicas”, com autoria de Andreia Manosso Samwais, apresentada no ano de 2012 ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A autora apresentou como objetivo analisar a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental relacionando-a com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental com nove anos de duração.

A pesquisadora realizou um apanhado das políticas públicas que evidenciam o processo de ampliação do Ensino Fundamental. Desse modo, salienta que as mudanças nessa segunda etapa da Educação Básica já vinham sendo sinalizadas no Plano Nacional de Educação de 2021. Com a aprovação da Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), a matrícula das crianças com seis anos de idade torna-se obrigatória no Ensino Fundamental, porém, somente no ano de 2006, quando foi sancionada a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) que se amplia o tempo de duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Diante dessa realidade, os estados e municípios tiveram até o ano de 2010 para realizarem as devidas adequações (SAMWAIS, 2012).

Também no ano de 2012, encontra-se a dissertação intitulada “O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)”, com autoria de Gisela Maria Silveira Colombi. Seu estudo apresentou como objetivo “[...] investigar a produção discente disponível no portal CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – na área da Educação sobre a política

de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, no período de 2006 a 2010”. Para isso, sua abordagem metodológica baseou-se em um estudo documental.

Desse modo, a autora realizou um estudo de dissertação e artigos referentes à ampliação do Ensino Fundamental. Para analisar essas produções, organizou as mesmas em agrupamentos a partir de categorias como “infância”, “criança” e “escola”. Concluiu destacando que essa temática ainda necessita de aprofundamento e estudo para visibilizar as infâncias e as crianças. Portanto,

a categoria infância reuniu como subcategorias: infância como construção social, histórica e cultural; infância e escolarização; infância e direitos sociais. A categoria criança apresentou as subcategorias: ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens; sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem. Ainda, a categoria escola expôs as seguintes subcategorias: instância que garante o direito à educação; espaço como aprendizagem e educação formal; campo privilegiado de formação docente; condições materiais da escola e organização curricular; escola e o brincar (COLOMBI, 2012, p. 126).

Esse estudo contribuiu para ampliação do conhecimento acerca das pesquisas com ênfase nas infâncias e no processo de alfabetização. Desse modo, pode-se perceber outros estudos que não compuseram essa pesquisa do Estado do Conhecimento, quando se considera os descritores utilizados. Verifica-se uma grande preocupação com as turmas do primeiro ano, visto que as crianças ingressam com seis anos de idade. Evidencia-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e priorizar o brincar, as trocas e as experiências diversificadas.

A tese intitulada “Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental: possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos”, com autoria de Kelen Antunes Lyrio, foi apresentada no ano de 2014, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Ela tem como objetivo principal problematizar o processo de implementação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Vitória - ES e suas implicações no entre-lugar da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para isso, a pesquisadora inseriu-se no cotidiano escolar, realizou uma pesquisa documental referente às políticas públicas e desenvolveu uma pesquisa bibliográfica, com ênfase nas produções acerca da sua temática do seu estudo.

Desse modo, “na fala das *criançasalunos* o que fica registrado como momentos de prazer na escola tem uma ligação com o lúdico, com as brincadeiras, com o pátio, como parquinho da escola, com as aulas de Educação Física [...]” (LYRIO, 2014, p. 183). O brincar é algo significativo para as crianças e potencializa diferentes aspectos

do seu desenvolvimento. Quando as crianças brincam, elas interagem, constroem, se desenvolvem e também aprendem. A brincadeira também possibilita uma outra configuração para os tempos e os espaços do contexto escolar. Conforme Lyrio (2014, p. 186),

o corpo das *criançasalunos* nos movimentos da escola podem nos indicar que a experiência de um currículo pelos olhos das *criançasalunos* evoca outros possíveis, tem outra forma, e aí podemos falar de um *currículobola*, de um *curriculopátio*, de um *currículoescorregador*, de um *currículofadas*, de um *curriculohistórias*, de um *currículodança*, de um *curriculomúsica*. A experiência do currículo pelas *criançasalunos* passa pelo desejo, pelo sabor, pelo cheiro, pelo tato; não está determinado pelos e nos documentos, mas nas sensações nas afecções em que se constituem, inclusive em meio aos usos cotidianos desses documentos.

As políticas públicas, muitas vezes, vêm com a intenção de definir normas para os contextos escolares, destacando o que deve ser feito e como se deve fazer, sem considerar a realidade e o contexto de cada região. As políticas entram no contexto escolar, provocando medos, angustias, mudanças, tensões e modificações. Os currículos são organizados e estruturados a partir dessas políticas, mas por meio das práticas e das sutilezas das crianças ele vai sendo modificado. Lyrio (2014, p. 190) afirma que

a criança arrisca, e por isso se expõe; a criança se expõe, e por isso a experiência. Experiência de vida, de desejo de vida, desejo de ser ela mesma, de estar sendo criança e viver esse movimento da infância. Nesse desejo as crianças, desejamos ser criança e trazer a experiência de um currículo cortado, atravessado, fissurado pelos sujeitos cotidianos, pela vida que pulsa no cotidiano das escolas.

Seguindo com a análise, encontra-se o artigo intitulado “Ensino fundamental de nove anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais”, com autoria de Rochele da Silva Santaiana e Leandro Forell, publicado no ano de 2017. Tal artigo depara-se com um estudo que metodologicamente se insere em uma perspectiva pós-estruturalista. Desse modo, buscam subsídios teóricos em Michel Foucault para “[...] problematizar o EFNA¹³ como uma política que pode conduzir ao governo dos infantis (SANTAIAN e FORELL, 2017, p. 180)”. Em seu artigo, os autores desenvolvem um apanhado geral em relação as políticas públicas e os movimentos que ocorreram para a ampliação do Ensino Fundamental.

Santaian e Forell (2017, p. 184) afirmam que “[...] as políticas educacionais são discursivamente produzidas e, com isso, também produzem práticas e geram efeitos

¹³ Ensino Fundamental de Nove Anos.

de verdade nos sujeitos por elas envolvidos”. A própria organização das políticas e do currículo do Ensino Fundamental, possibilitou essa reorganização para nove anos de duração.

Seguindo suas análises, os autores destacam os estudos sobre o governo dos infantis pela escolarização. Nesse sentido, afirmam que “[...] o discurso escolar, por sua vez, naturalizou a concepção do sujeito aluno, aprendiz, que necessita de um mestre para ensiná-lo” (SANTAIAAN e FORELL, 2017, p. 188). As ações propostas no cotidiano escolar objetivam principalmente disciplinar o tempo e o espaço das crianças, enquanto elas permanecem na escola. Também se prima a socialização, mas nem sempre isso é a prioridade. Segundo Santaian e Forell (2017, p. 188), “[...] a criança é o princípio para a criação do aluno e é no interior da instituição escolar que este será preparado de forma legítima para a vida adulta”. Diante da nova realidade do Ensino Fundamental, nota-se a emergência de direcionar o olhar para essa criança de seis anos de idade, que antes era público alvo da Educação Infantil e com as alterações torna-se um sujeito escolar.

Santaian e Forell (2017, p. 191) afirmam que “[...] ampliar a obrigatoriedade de matrícula iniciando mais cedo, tornou o EFNA uma potente estratégia de produção de sujeitos mais predispostos e preparados para a racionalidade econômica e social que vivemos, a neoliberal”. Com o intuito de investir na escolarização, elaborou-se outras políticas educacionais e programas, como estratégias de práticas de alfabetização. Nessa perspectiva,

abordaremos, particularmente, movimentos que se instauram no contexto das políticas educacionais brasileiras após a instituição do EFNA, os quais compreendemos como discursos que emergem na constituição do dispositivo de governo infantil: ampliação da jornada escolar para Educação Integral; Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa; obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade (SANTAIAAN; FORELL, 2017, p. 192).

Os autores destacam que esses movimentos são instaurados com a intenção de governar as práticas pedagógicas desenvolvidas e as infâncias, visando um controle e a apresentação dos resultados por meio de avaliação. Não bastando governar as infâncias, os movimentos também gerenciam os professores. Santaiana e Forell (2017, p. 195) destacam que “as políticas educacionais são arranjadas e organizadas de modo a se apresentarem de forma confiável, segura, como a melhor opção para a sociedade em que vivemos”. Com isso, salienta-se que o EFNA se

tornou uma possibilidade para se colocar em práticas os demais programas como o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa e o Programa Mais Educação.

Acompanhando a discussão do artigo anterior, depara-se com a publicação de autoria de Fabiana de Amorim Marcello e Maria Isabel Edelweiss Bujes, intitulada “Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde?”, que também se utiliza do referencial teórico foucaultiano para dialogar acerca da nova organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos e das práticas sociais voltadas para as crianças. Desse modo, os autores fizeram o uso de um conjunto de materiais do Ministério da Educação para realizarem suas análises. Entre eles, destaca-se os seguintes documentos:

1) Ensino de nove anos: orientações gerais; 2) Ampliação do ensino de nove anos: relatório do Programa; 3) 3º relatório do Programa: Ampliação do ensino de nove anos; 4) Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de 6 anos de idade; 5) Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (MARCELLO ; BUJES, 2011, p. 55).

Através da análise de discurso, os autores querem apresentar de que forma os documentos agem, como materiais que orientam as políticas públicas e como são mobilizadores de discursos mais amplos (MARCELLO; BUJES, 2011). Destacam a infância como projeto, considerando as narrativas das crianças nos documentos oficiais brasileiros. Saliendam também que “[...] os motes da mudança na estrutura do ensino fundamental centram-se em dois conceitos largamente utilizados hoje no campo das discussões políticas, sociais, educacionais: inclusão e qualidade (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 62). Ao se referirem à inclusão estão destacam a inserção de mais crianças no contexto escolar, ou seja, o aumento do número de matrículas. Portanto,

essa estratégia de inclusão mediante antecipação do acesso, no entanto, ainda pretenderia mais: ao adotar uma faixa ampliada de obrigatoriedade, a aposta estaria na possibilidade de “contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar” (ibidem), constituindo-se como um estopim ou detonador de práticas inovadoras, da construção daquilo que é visto como uma escola com qualidade social pela via de um movimento de renovação pedagógica (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 62).

Nos documentos analisados, verifica-se que a qualidade da educação está atrelada ao fato das crianças aprenderem mais e terem mais oportunidades. Sabe-se que a qualidade da educação vai muito mais além do apenas o processo de aprendizagem e de oportunidades para as crianças, visto que envolvem tantos fatores

externos, como internos do contexto escolar. Essas reformas do sistema educacional brasileiro estão atreladas aos projetos de uma criança ideal, visando assim o futuro de uma sociedade. Nesse sentido,

[...] essa reforma do sistema educacional pode ser caracterizada pelo que muitos nomeiam como uma obra de engenharia ou administração social, numa clara referência ao fato de que há aqui um empenho deliberado em organizar e conduzir a experiência social em direção a fins úteis. Ela se destina à produção de uma criança ideal para um novo projeto de sociedade (criança-projeto) (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 63).

Nestes documentos também se encontra uma concepção de criança, infância e de educação. Em relação à essa mudança no Ensino Fundamental, os pesquisadores salientam que “[...] a ampliação participa da produção de novas configurações de infância mediante uma outra forma de concebê-la e, conseqüentemente, de agir sobre ela” (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 64). Desse modo, torna-se evidente a concepção de uma criança-capaz e de um ser idealizado, que não são afetados pelas culturas sociais ou pelas mazelas sociais. Com esses apontamentos os autores evidenciaram elementos que muitas vezes passam despercebidos quando utilizamos um outro referencial teórico que não problematiza os assuntos dessa forma.

O artigo intitulado “O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil”, com autoria de Simone de Fátima Flach, publicado no ano de 2009, propõe uma reflexão sobre a conquista do direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil, evidenciada a partir da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, a partir de documentos legais, tanto do âmbito nacional como jurídico (FLACH, 2009).

Flach (2009) inicia a sua escrita revistando os aspectos que tangem ao direito à educação. Nesse sentido, afirma que “[...] a constituição histórica tanto do direito como da educação, embora em constante movimento, não ocorre simultânea e linearmente, havendo momentos de avanços, estagnação e novos processos de avanços” (FLACH, 2009, p. 496). A educação e o direito são construções histórico-social que foram sendo modificadas no transcorrer da história e conforme a demanda da sociedade. Portanto,

[...] não basta existir uma previsão escrita do direito à educação. Assegurar escola para todos deveria ser uma constante, não apenas nos discursos políticos ou ações isoladas de determinados governos. Para além da existência de prédios escolares torna-se necessário que os indivíduos tenham acesso à essa escola, permaneçam nela e acima de tudo adquiram e desenvolvam conhecimentos (FLACH, 2009, p. 501).

A educação no Brasil é resultado de múltiplas influências, quando consideramos a sua formação histórica, assim como o direito à educação. Inicialmente, a educação era para poucos, principalmente para os que tinham um poder aquisitivo melhor. No decorrer dos movimentos e da criação das políticas públicas, essa realidade foi sendo modificada e alterada. Conforme Flach (2009, p. 512),

a oferta de educação para todos fica, no âmbito prático, circunscrita à igualdade de oportunidades, pois a igualdade de condições necessita muito mais do que a simples previsão legal, necessita de outra forma de organização social, política e econômica, a qual ainda não foi alcançada pela sociedade brasileira.

Com isso, a autora afirma que a população mais vulnerável, que vive em condições socioeconômica desfavoráveis, permanece dependendo das políticas públicas sociais compensatórias. No tocante à educação, verifica-se as alterações legais mais específicas a partir da década de 90.

No ano de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, evidencia-se a necessidade de ampliação do Ensino Fundamental, para que se oportunizasse mais tempo no contexto escolar. Flach (2009) destaca que esse movimento atende a uma política de equidade social, pois estará assegurando o direito à educação de mais cidadãos brasileiros. Ao mesmo tempo, Flach (2009, p. 515) alerta que “[...] essa opção precisa ser avaliada com cuidado, para não incorrer numa “inclusão excludente”: um maior número de crianças estará dentro da escola, sem que esta esteja pedagógica, financeira e estruturalmente preparada para receber tais alunos”.

A educação é um direito do cidadão e contribui significativamente para o exercício da cidadania. Desse modo, não basta ampliar as condições de acesso, aumentar o número de matrículas no contexto escolar e ampliar a obrigatoriedade da Educação Básica. Se faz necessário (re)pensar nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e estrutural. Portanto, precisa-se de condições adequadas para realmente garantir o direito à educação de qualidade e à inserção da criança no contexto escolar, de forma que considere as infâncias desses sujeitos. Flach (2009, p. 516) corrobora afirmando que

apenas incluir mais crianças na escola, sem um planejamento político e pedagógico pode contribuir para que o fracasso da escola brasileira seja visível mais cedo e atinja os brasileiros ainda em processo de formação pessoal e a conquista da educação como direito de cidadania se torne distante da realidade da maioria.

Quando se analisa o estudo intitulado “A entrada antecipada de crianças com menos de 6 anos no ensino fundamental: Implicações para a constituição da infância”, com autoria de Adriana Dragone Silveira e Angela Scalabrin Coutinho, publicado no ano de 2015, verifica-se que o mesmo apresenta o cenário da implantação do corte etário para o ingresso no Ensino fundamental. Além disso, problematiza a entrada precoce da criança nesta etapa da Educação Básica, buscando analisar as implicações do ingresso das crianças pequenas no Ensino Fundamental na limitação do seu direito educacional e para a constituição da infância (SILVEIRA; COUTINHO, 2015). Portanto,

[...] a entrada precoce no ensino fundamental tem um conjunto de implicações para a constituição da infância, dentre elas a dificuldade de assegurar nesta etapa educacional o que é próprio deste tempo de vida e está reconhecido nos documentos normativos e orientadores da educação infantil: a brincadeira, as interações, experiências variadas no âmbito das linguagens, envolvendo o corpo, a música, a literatura, o desenho, a escultura, a modelagem, o contato com a natureza, o cuidado, dentre outras experiências educativas (Brasil, 2009). Além do que, a garantia da relação das crianças com tais dimensões está diretamente relacionada ao papel dos/as professores/as; uma bandeira de luta constante na educação infantil é o número crianças e professores/as por grupo que permita uma mediação qualificada (SILVEIRA; COUTINHO, 2015, p. 105).

Além disso, as autoras afirmam que o processo da entrada precoce das crianças no Ensino Fundamental não é algo apenas cronológico. Juntamente com esse processo temos imbricado a concepção de criança, de infâncias, de processos educativos e de práticas pedagógicas. Desse modo, no momento da implementação das políticas públicas, não se pode desconsiderar todos os movimentos, as lutas, os percursos de produção de conhecimento, as práticas e as concepções que estão envolvidas.

A partir da análise desses nove estudos, verifica-se o quanto a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos gerou diálogos e preocupações. Tornou-se ainda mais evidente que todo o processo precisa ser pensado, analisado, planejado e considerado todas as dimensões. Não basta elaborar políticas públicas e almejar uma educação de qualidade sem que se tenha condições adequadas para que isso ocorra. Se faz necessário analisar com profundidade a realidade dos espaços brasileiros e da educação para compreender que ampliar o número de matrículas e o tempo do processo de escolarização não significa sinônimo de qualidade e que as crianças estejam realmente com o seu direito à educação assegurado.

3.1.4 Infância

Na categoria denominada infância, agrupou-se um total de seis estudos para compor a análise da pesquisa do Estado do Conhecimento. Esses estudos versam acerca do direito à educação, das culturas infantis, da escolarização e do brincar. Inicia-se esse diálogo com a dissertação intitulada “O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação lúdica docente”, defendida no ano de 2018 e com autoria de Mary Stela Sakamoto Lopes.

Nesse estudo, a autora objetivou avaliar se o direito à infância e o direito de aprendizagem e do brincar estão assegurados nos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF em escolas públicas de Bauru – SP, e se o desenvolvimento de práticas pedagógicas se relaciona à formação lúdica docente. Lopes (2018, p. 39) destaca que

para compreendermos a criança com quem estamos trabalhando hoje, faz-se necessário reconstruir historicamente o conceito infância, buscando suas origens, as mudanças e transformações ocorridas no decorrer da história da humanidade. Cabe ressaltar que esse conceito não é natural, mas sim construído ao longo do tempo.

Para dialogar sobre o conceito de infância, a autora destacou os estudos de Kuhlmann Júnior (1998) e de Ariès (1981). Nesse sentido, Lopes (2018) salienta que a igreja atribuiu à figura das crianças a imagem de anjos e que isso foi relevante para a mudança das concepções acerca da infância, visto que “isso estabelecia uma associação de inocência divina e angelical, o que contribuiu para que o período da infância passasse a ser conceituado como a fase para desenvolver práticas de higiene e vacinação, visando à diminuição da mortalidade infantil” (LOPES, 2018, p. 40).

No decorrer da história e com as influências da sociedade, foi se construindo a concepção de infância. Atrelado a essa construção e ao reconhecimento social da infância, depara-se com os direitos das crianças. Conforme Lopes (2018, p. 42), “[...]. esses direitos evidenciam suas especificidades características e, ao mesmo tempo, protegem e resguardam a infância”. Entre esses direitos, destaca-se o brincar que está preconizado nas políticas públicas e nos documentos legais.

Lopes (2018, p. 49) salienta que “[...] o direito de brincar das crianças deve ser obrigatoriamente respeitado, em prol do seu desenvolvimento”, garantido nas práticas pedagógicas e no contexto escolar, através das diferentes linguagens. Enfatiza que

o brincar é de extrema relevância no ambiente escolar, seja por meio de brinquedos, brincadeiras ou vivências lúdicas.

Em 1997, encontrou-se a tese intitulada “Infância: sol do mundo, a primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância Brasileira, Curitiba, 1927”, com autoria Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Sua pesquisa pautou-se em um estudo bibliográfico e documental. Em sua escrita, a autora destaca a construção da infância ao longo da história, enfatiza que essa ideia é um fenômeno histórico e construído pela sociedade. Sendo assim,

o surgimento da ideia de infância, bem como as propostas de escolarização são, como já se viu, fenômenos simultâneos, constitutivos do "processo civilizador burguês". Assim, a representação da infância e a construção do discurso pedagógico podem ser vistos como fenômenos correlatos (SCHMIDT, 1997, p. 27).

No contexto brasileiro, a preocupação com a criança começou a ser evidenciada no século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Schmidt (1997, p. 196) destaca que “[...] a infância foi a vítima de certos costumes bárbaros, tais como o infanticídio, a exposição, o sacrifício, ela foi também objeto de atenções especiais e da educação que necessitava, notadamente, a partir do século XVII”. Desse modo, no decorrer da história foi se construindo uma concepção de infância e através dos discursos pedagógicos adotou os seus contornos específicos.

Corroborando com os estudos sobre infância, depara-se com a tese intitulada “Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos”, com autoria de Jucirema Quinteiro, publicada no ano de 2000. A autora salienta que para se compreender o conceito de infância, inicia-se primeiramente no estudo da condição social da criança, considerando os aspectos histórico e cultural da sociedade.

Na verdade, além das diferenças individuais de cada sociedade ou cultura "as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura." Estes, são aspectos importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa (QUINTEIRO, 2000, p. 28).

O conceito de infância e de criança estão articulados com a história da escola, da pedagogia e da educação, principalmente quando se considera a universalização da escola pública. Ao reportar o olhar para o estudo da criança dentro do contexto escolar, Quinteiro (2000, p.134) destaca que constatou “a falta de entendimento, de diálogo, desrespeito, ausência de escuta do outro, violência e toda ordem de desumanização”. A partir disso, a autora afirma o quanto ainda temos para conhecer

sobre as crianças brasileiras e suas representações sociais, considerando as suas vozes e os seus olhares.

A dissertação intitulada “Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar”, com autoria de Ângela Rafaela Tonetto Heidel, publicada no de 2016, apresentou como objetivo compreender as relações interculturais que se dão no espaço escolar, as relações do currículo emergente e do currículo formal, os entrelaçamentos entre as culturas infantis e as culturas escolares a partir da observação e entendimento sobre o sentido que a escola tem para as crianças. Sua metodologia pautou-se na pesquisa etnográfica e na pesquisa em participação.

Desse modo, Heidel (2016, p. 26) evidencia que “pensar em crianças é pensar em multiplicidade, em diferença, aproximação. É pensar em culturas, em histórias, em sociedades que marcam, pensam, vivem, olham esses sujeitos de formas dinâmicas, distintas”. Pensar sobre a infância implica nos movimentos, tensões e contextos, portanto, não se tem como considerar algo em estanque, visto que esse conceito foi construído ao longo da história, sendo influenciado conforme os costumes, modos e culturas da sociedade. Diante disso,

não se constrói uma escola, um currículo sem pensar nas culturas e infâncias que invadem esse espaço. Mas pensar essas instâncias exige amplitude, desconstrução, reflexão, ações para além de moldes, de padrões. Afinal, escola é lugar de pensar ou moldar? Esse pressuposto define e marca as referências culturais nas quais essa instituição construirá suas bases teóricas e metodológicas (HEIDEL, 2016, p. 30).

No currículo escolar, depara-se com os elementos que constituem a escola e a cultura, como também os desafios, rotinas, conteúdos, tempos e espaços. Segundo Heidel (2016), o currículo é uma possibilidade de se olhar para o contexto escolar, a partir das suas complexidades e pluralidades. Por isso,

[...] entrelaçado à cultura escolar, torna-se um documento constitutivo das marcas e conceitos dessa instituição, não carrega em si a função de transmissão, mas sim, de questionamento, tensão e problematização do conhecimento, da cultura e das relações sociais que se estabelecem e emergem no espaço escolar (HEIDEL, 2016, p. 31).

No convívio com seus pares, com outros grupos sociais e no contexto escolar, as crianças reelaboram a sua cultura, entrelaçando os aspectos familiares, da mídia, entre outros. A escola é um espaço de múltiplas culturas e recebe crianças dos mais diversos contextos sociais. A criança é um sujeito social, plural e ao mesmo tempo singular, pois carrega as suas especificidades, necessidades e demandas. Heidel

(2016, p. 136) conclui afirmando que “[...] fez-se necessário pensar os significados que as crianças atribuem para os espaços que habitam e convivem, principalmente a escola, pois essa instituição também se torna espaço de constituição cultural dos sujeitos”.

Já no ano de 2019, encontra-se a dissertação de Thais Monteiro Ciardella, intitulada “As escolas são tudo igual - só muda as crianças: o ensino fundamental fotografado pelos alunos”. Sua pesquisa apresentou como objetivo “[...] contribuir para a reflexão sobre o currículo proposto para o Ensino Fundamental de nove anos, visto na relação com as infâncias, tomando por base aquilo que as crianças escolheram como elementos identificadores da escola e de suas práticas”. Pautou-se em uma pesquisa bibliográfica, com ênfase na ampliação do Ensino Fundamental, como também em uma pesquisa de campo em uma escola da cidade de São Paulo - SP. Ciardella (2019, p. 01) evidencia que “[...] pensar o Ensino Fundamental nesse cenário significa valorizar o lugar da infância no currículo das escolas de Ensino Fundamental[...]”.

Através de sua inserção no contexto escolar, a pesquisadora buscou compreender as concepções das crianças, no que se refere à escola, ao currículo e à infância, por meio de fotografias. Ciardella (2019, p. 88) salienta que “[...] pressupor a criança como sujeito ativo no processo de pesquisa significou, nesta pesquisa, legitimar seu reconhecimento como sujeito social, histórico, produtor de cultura e protagonista na história da escola de Ensino Fundamental”. Percebe-se que as crianças são sujeitos ativos, participativos e protagonistas na rotina escolar. Sendo assim,

o Ensino Fundamental de nove anos deve estar, portanto, ancorado na proposição de um currículo cujo conhecimento escolar considerado relevante seja compreendido como necessário e indispensável – ainda que se mantenha a consciência de que essas escolhas são sempre questionáveis e temporais-, bem como potente para acolher as infâncias das crianças de 6 a 10 anos em suas especificidades (CIARDELLA, 2019, p. 134).

Em sua pesquisa, a autora também destaca que não se pode só considerar a ampliação do tempo do Ensino Fundamental, mas também as mudanças curriculares e a efetivação da aprendizagem. Desse modo, ressalta a relevância de conhecer a infância para potencializar esse caminho da construção do currículo e para estabelecer os critérios de aprendizagem. Atualmente, refletir sobre a ampliação do

Ensino Fundamental para nove anos significa problematizar o lugar da infância no contexto escolar.

Encerrando a análise das produções acerca da infância, verifica-se o artigo intitulado “Infância e escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental”, com autoria de Vanessa Ferraz Almeida Neves, Danusa Munford, Francisco Ângelo Coutinho e Kely Cristina Nogueira Souto, publicado no ano de 2017. A pesquisa pautou-se em uma abordagem etnográfica, baseada em observações, videogravações e entrevistas, apresentando como objetivo contribuir para o debate acerca da escolarização da infância no ensino fundamental. Conforme Neves et al. (2017, p. 347),

o processo de escolarização da infância, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, coloca os sujeitos sociais frente a práticas específicas pertinentes a essas instituições, com tempos e espaços diferenciados, posicionando-os em lugares socialmente demarcados.

A cultura escolar passa a ser compreendida através das vivências e das relações que são estabelecidas no contexto escolar. Nesse sentido, Neves et al. (2017, p. 349), salienta que “[...] as culturas de pares são construídas ao longo das interações entre as crianças, considerando-se o papel dos adultos como mediadores da cultura mais ampla”. Estar na escola e viver esse contexto ultrapassa os processos cognitivos e de aprendizagem, pois as crianças também estão produzindo cultura com os seus pares. Os autores concluem o estudo destacando que

[...] as formas de participação são localmente definidas no contexto da sala de aula, mas também são influenciadas por outros contextos, como, por exemplo, a estrutura da escola e as decisões das diversas instâncias de gestão, bem como pelos diversos atores que educam e cuidam daquelas crianças (NEVES et al., 2017, p. 365).

Por meio das seis produções analisadas, verifica-se a ênfase direcionada para as infâncias e como essa necessita ser considerada na elaboração dos currículos escolares. Evidencia-se fortemente a importância do brincar e como isso carece estar no cotidiano escolar. Afirma-se que as crianças são produtoras de cultura e influenciam nos movimentos escolares, pois são elas que dão vida ao currículo.

O currículo é um documento que demonstra quais são as práticas, as ações, as concepções e o significado da escola, portanto, não é neutro. Os estudos destacam que para compreender o que é infância, se faz necessário considerar os movimentos históricos e sociais, pois essa concepção recebeu fortes influências da sociedade.

Com a pesquisa do Estado do Conhecimento, percebe-se os movimentos dos estudos que estão sendo realizados, os referenciais teóricos que estão sendo utilizados e os caminhos metodológicos que os pesquisadores, empregam para construir os seus estudos. Através dessas pesquisas, verificou-se trabalhos potentes em relação à infância, ao Ensino Fundamental de nove anos e ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamenta. Em todos os estudos analisados, percebeu-se o destaque para as infâncias e as crianças, tendo essas como ponto central de discussão, como também a preocupação de garantir os direitos das crianças de uma forma em que elas sejam notadas a partir de sua cultura e de suas necessidades.

4 NA ESTAÇÃO DA INFÂNCIA SEGUIMOS COM A NOSSA VIAGEM: A PERSPECTIVA HISTÓRICA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Não poderíamos seguir a nossa viagem pelos trilhos do trem sem compreender como foi se constituindo a concepção de infância no território brasileiro. Sabe-se que a concepção de infância foi sendo modificada conforme as vivências e os momentos históricos da sociedade, porque foi sendo influenciado pelas percepções, pelas preocupações e pelos movimentos. Desse modo, aponta-se que a infância enquanto sentimento surge na sociedade moderna, pois anteriormente a esse período as crianças eram percebidas como adultos em miniaturas, visto que não representavam uma função social no contexto de uma sociedade. A partir disso, salienta-se que

a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005, p. 365).

Nem sempre existiu um olhar atento e uma preocupação com as crianças e suas infâncias, tanto no âmbito familiar, como nos contextos institucionais e escolares. Nesse sentido, Leite (2016, p. 34) destaca que “[...] a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica, compreende-se que as abstrações numéricas não podem dar conta de sua variabilidade”. A partir disso, abarca-se que a infância está além de uma determinada faixa etária, pois envolve fatores sociais, históricos, culturais e características específicas. Não podemos delimitar um período e afirmar que somente nesse momento em que se vive a infância, principalmente quando consideramos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que já está atrelado a uma perspectiva de escolarização.

O presente capítulo apresenta como objetivo identificar as concepções de infância em uma perspectiva histórica, ponderando o processo de institucionalização e o olhar das crianças pesquisadas. Para aprofundar e abranger os diálogos acerca da infância, buscou-se a percepção das crianças que fizeram parte dessa pesquisa, atrelando as suas concepções ao referencial teórico estudado para constituir a presente tese. Acredita-se que as crianças são os melhores sujeitos para definir o que compreendem por infância, trazendo os seus sentidos, vivências e os seus olhares. Ao ouvir as suas percepções, nos surpreendemos do quanto elas conseguem perceber o distanciamento de uma vida adulta, definindo o que é ser criança e as

características que consideram específicas da infância. A concepção de infância é marcada por uma construção histórica, social e cultural, visto que

ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar (COHN, 2005, p. 21).

Se pondera nessa escrita que a infância é uma categoria social e também uma categoria histórica humana, transcendendo um período ou uma faixa etária da vida dos seres humanos. A noção de infância emerge de uma sociedade capitalista, urbana e industrial, principalmente com a inserção social das crianças no contexto da sociedade, pois elas deixam de ser sujeitos passivos e sem direitos. Para aprofundar os estudos acerca da infância, compreende-se que as crianças são

[...] indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem (SARMENTO, 2005, p. 370).

Sobre o conceito de infância, destaca-se os estudos do educador italiano Fracon Frabboni (1998), que organiza a concepção de infância considerando três identidades distintas, relacionadas com os tempos histórico da sociedade. Cada uma dessas identidades destaca elementos e fatores históricos acerca da concepção de criança e de infância. Percebe-se o processo evolutivo dessa concepção as mudanças de paradigmas e olhares para as crianças, verificando e buscando relações com os elementos que constituem uma sociedade, o conceito de família e as conquistas relacionadas aos direitos humanos.

Frabboni (1998) define a primeira identidade considerando o conceito de infância negada, ou seja, a criança é percebida como um adulto. Essa concepção de infância negada foi mantida até o século XV e permeada na idade média, momento em que não se encontrava termos específicos e que definiam as crianças. Sendo assim, destaca-se que não existia uma preocupação direta com as crianças, pois as mesmas eram percebidas como adultos, ou melhor dizendo, como companhia natural de um adulto (FRABBONI, 1998). Aos sete anos de idade, elas recebiam uma carteira de identidade, o que tornava as crianças adultas e eram inseridas diretamente na sociedade, sem nenhuma preparação (FRABBONI, 1998). Nesse sentido, destaca-se que

sob esses padrões de vida social acaba desaparecendo o sentimento da infância, em parte também porque a sociedade adulta preferiu cercar a infância como um terreno ao mesmo tempo inviolável e impossível de cuidar. [...] no momento em que a criança era capaz de ficar sozinha nos seus próprios pés, no momento em que já não parecia precisar dos cuidados maternos era oficialmente patenteada como “pertencente à sociedade dos adultos e já não se diferenciava mais dos mesmos. (FRABBONI, 1998, p. 65).

A segunda identidade relaciona-se com uma infância institucionalizada que inicia no século XVI e percorre até meados do século XVII. Destaca-se que nesse período ocorre uma mudança significativa na concepção de infância como também no olhar acerca das crianças. Nesse momento, surge o sentimento de afeto, cuidado e reconhecimento por esses sujeitos, como também a necessidade de inserir as crianças em uma instituição (FRABBONI, 1998). Cabe salientar que isso foi um processo gradual e contínuo.

A identidade de uma infância institucionalizada está atrelada ao surgimento de uma família moderna, em que a infância se tornou interesse dos adultos, no que se refere aos aspectos educativos (FRABBONI, 1998). Seguindo essa concepção, destaca-se que a institucionalização da infância, apresentava como intenção padronizar, normatizar e modelar as crianças, para preparar as mesmas para o mundo adulto (FRABBONI, 1998). Pode-se destacar que inicialmente a institucionalização da infância não foi para todos, apenas para as famílias mais ricas. Além disso, cabe enfatizar que esta institucionalização da infância foi permeada por castigos físicos e regras, visando padronizar as crianças. Salienta-se que

[...] é negada a infância a possibilidade de situar-se “autonomamente” diante da realidade, e ao social de encontrar-se encravado entre duas dimensões, uma ultra particular (a criança de uma família concreta, o aluno(a) de uma escola concreta) e outra ultra abstrata (a criança padronizada, que segue clichês, homogeneizadas, que aparece nas mensagens publicitárias e na pedagogia das revistas especializadas. (FRABBONI, 1998, p. 67)

A terceira identidade definida por Frabboni (1998) representa a infância encontrada, para a qual a criança passa a ser um “sujeito social”. Essa identidade da infância permanece até os dias atuais e é marcada pelos aspectos que tangem a proteção das crianças. As instituições destinadas para as crianças passam a ter um outro caráter e a abandonar os castigos físicos. Com isso, podemos dizer que as crianças passam a viver a sua infância de uma forma que transcenderá o companheirismo do adulto e a preparação se viver no mundo adulto (FRABBONI, 1998). Sendo assim, inicia-se um olhar acerca das especificidades das crianças e de

suas demandas, zelando pela proteção e o cuidado das mesmas, como pelo seu desenvolvimento. Portanto,

a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social (FRABBONI, 1998, p. 68).

Dessa forma, depara-se com uma maior visibilidade para a infância e para as crianças. O olhar deixa de ser direcionado para o adulto, como também se inicia a possibilidade de se viver essa infância de uma forma que não seja diretamente relacionada para a preparação da vida adulta. Na infância encontrada, depara-se com a realidade de hoje, ou seja, a priorização da brincadeira, da imaginação, da criatividade, das linguagens e da possibilidade de a criança viver a sua infância. Segundo Frabboni (1998, p. 68),

uma infância que venha, logicamente, equipada com fantasia, sentimento, intuição, mas também com “corporeidade”, com “linguagens”, “cultura antropológica”; com sangue social, com vontade de conhecer o próprio território de vida e a própria região histórica. Trata-se, é verdade, de uma criança bem dotada para voar através dos circuitos da fantasia; mas não para adotar a face de um ser metafísico, sem rosto, inexistente, e sim dilatar e enriquecer os diferentes planos “contingentes” da sua identidade histórica e social.

Na terceira identidade da infância, não se percebe mais as crianças como o centro do preconceito que é carregado de superstições dos adultos. Portanto, a criança passa a ser percebida a partir de sua razão, imaginação e acima de tudo através da liberdade da fantasia (FRABBONI, 1998). Foi através desse processo que hoje nos deparamos com uma concepção de infância como uma categoria social e não somente com um período do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, no decorrer desta escrita serão aprofundados os diálogos referentes ao processo de institucionalização acerca da infância no contexto brasileiro e no município de Santa Maria - RS, como também sobre o direito à educação para as crianças. Desse modo, no trem da infância que foi se constituindo no decorrer da pesquisa, percebe-se os destaques para diversão, brincadeira, felicidade, doces, cores, movimentos, entre tantos outros elementos que estão atrelados ao fato de ser criança e de se distinguir da função social de um adulto.

4.1 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A escrita e análise do processo de institucionalização da infância nessa tese não será realizada a partir de uma ordem cronológica no processo histórico, mas através dos momentos e das ações mais evidentes no Brasil que contribuíram para a visibilidade da infância. Destacam-se os momentos e suas contribuições para o processo de institucionalização da infância, conectado com o referencial teórico que constituem este estudo. Com isso, busca-se se compreender a influência das instituições, das ações e das políticas públicas para a ênfase na infância.

O processo de institucionalização da infância iniciou no Brasil atrelado ao contexto escolar e aos abrigos de proteção de crianças órfãs. Sendo assim, cada uma das instituições foi sendo estruturada e organizada conforme cada período histórico, recebendo influências dos contextos e dos tempos vividos. Pode-se dizer que o nosso país recebeu fortes influências religiosas, pois as primeiras instituições criadas para as crianças e para a infância eram cuidadas pelos jesuítas e pela igreja católica. Destaca-se que essas instituições eram tanto escolares, como de proteção às crianças órfãs.

Nesse sentido, pode-se dizer que a história da educação no Brasil iniciou no ano de 1549, com a chegada dos primeiros padres jesuítas. Esses desembarcaram no Brasil com a intenção de ensinar aos meninos a doutrina, como também a ler e escrever (CHAMBOULEYRON, 2018). Salienta-se que o objetivo da Companhia de Jesus era doutrinar e catequizar os índios para que os mesmos fossem mais dóceis e amigáveis com os portugueses. As escolas criadas pelos jesuítas priorizavam os índios e os filhos dos portugueses. Portanto,

é bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduos e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento da infância”, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Nesse sentido, foi também esse movimento “que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel blanco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se” (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 58).

A partir disso, percebe-se que a concepção de infância foi sendo reestruturada no decorrer da história, atrelada ao processo de institucionalização. Realizando, assim, uma análise geral no contexto histórico, percebe-se que as primeiras instituições não eram destinadas para todas as crianças da sociedade, mas para aquelas que possuíam poder aquisitivo, ou seja, as que tinham condições de pagar

por uma educação. Também se destaca que havia uma separação da educação, sendo ações destinadas para os meninos e ações para as meninas. Esse cenário vai sendo modificado através das políticas públicas e dos documentos que são elaborados no contexto brasileiro e que enfatizam o direito à educação, como também à proteção das crianças e adolescentes.

Destaca-se que a infância nem sempre foi prioridade das instituições e do Estado. Como foi destacado anteriormente, esse processo de valorização e de prioridade foi sendo construído historicamente, conforme a concepção de infância e os olhares para as crianças, como também às necessidades da sociedade. Nesse sentido, salienta-se que

[...] a infância passa a ser “visível” quando o trabalho deixar de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. É então que as crianças transformam-se em “menores”, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinquentes (LEITE, 2016, p. 32).

Depara-se com uma realidade na qual o abandono de crianças e adolescentes é bastante evidente na sociedade brasileira. Para sanar essa demanda, encontra-se no processo histórico da roda de expostos e os asilos para crianças órfãs. Destaca-se que as rodas de expostos foram instituições que apresentaram uma longa duração no território brasileiro. Nesse sentido, pode-se enfatizar que o Brasil foi o último país a fechar essas instituições, visto que também foi o último a abolir a escravidão (MARCILIO, 2016). Portanto, “[...] essa instituição cumpriu importante papel. Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (MARCILIO, 2016, p. 69). Pode-se dizer que as rodas de expostos garantia o anonimato de quem deixava as crianças nessa instituição.

Outro acontecimento bastante evidente, no processo de institucionalização da infância, refere-se ao momento em que as crianças passam a ser prioridade do Estado. Diante disso, depara-se com políticas públicas que visam proteger as crianças. Desse modo, alguns aspectos referentes à infância acabam sendo minimizados, mas não extintos, pois eles permanecem nos dias atuais. Entre esses aspectos, pode-se dizer as ações que tangem ao abandono e aos maus tratos às crianças ganham uma maior visibilidade e como consequência passam a ser crime, apresentando punições para os envolvidos. Passetti (2018, p. 366) afirma que

a criança e o jovem se transformam em prioridade de Estado. A legislação pretende protegê-los da família desestruturada e dos maus tratos que

venham sofrer; quer garantir educação, políticas sociais, alimentação e bases para o exercício da cidadania.

No contexto brasileiro, depara-se com duas políticas públicas que evidenciam fortemente a proteção das crianças e que apresentam grandes evoluções nos elementos que tangem à infância de direitos. Também normatizam a institucionalização das infâncias, tornando um direito das crianças. Conforme Passetti (2018, p. 366), “[...] a Constituição e o ECA exigem um Estado presente no dia a dia zelando pelo futuro das crianças e adolescentes, vigiando e penalizando que ferir os menores de idade [...]”. Desse modo, percebe-se que por meio da Constituição Federal de 1988 e do ECA, a infância e os direitos das crianças, como também os elementos relacionados com a sua proteção, ganham visibilidade e ações que fazem assegurar os mesmos e garantir uma penalização aos que infligirem o que está exposto nessas políticas.

Após fazer essa breve análise, percebe-se que a institucionalização da infância ganhou visibilidade no transcorrer da história. Inicialmente, tínhamos instituições para poucas crianças e principalmente as que apresentavam um poder aquisitivo. As instituições priorizavam somente a leitura, a escrita e catequização. Tinha-se instituições para aqueles que eram abandonados e rejeitados por suas famílias. Atualmente, temos instituições escolares para todas as crianças, independentemente de sua classe social e que priorizam o desenvolvimento para a cidadania. Infelizmente, encontramos infâncias sendo vividas em orfanatos, pois foram abandonadas por suas famílias ou até mesmo abusadas, violentadas pelas que estão mais próximas dessas infâncias. Como diz Passetti (2018, p. 374),

sabemos que às crianças abandonadas que perambulam pelas ruas, somam-se hoje em dia, aquelas que fogem da violência que lhes é impingida pelos pais; que muitos vivem sob ameaça da força física ou do assédio sexual de pais ou parentes; que um circuito de violência se estabelece ferindo a criança, o adolescente, a mãe, o pai e demais familiares [...].

São muitas infâncias, realidades e instituições. Pode-se dizer que se depara com instituições que visam à educação, à proteção e até mesmo à penalidade. São infâncias e instituições permeadas por histórias e acontecimentos que influenciam nas políticas públicas e na organização da sociedade. O processo de institucionalização da infância é constituído por uma história, demarcada por aspectos negativos e positivos, elementos que vão sendo atribuídos quando a infância ganha visibilidade.

Destacou-se os momentos que se considerou mais evidente para as reflexões e para se pensar na criança como protagonista de sua história e como sujeito de direitos.

4.2 AS INFÂNCIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO E A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Conforme Friedmann (2020, p. 31), “o conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil”. Desse modo, o conceito de infância recebe influências, conforme o contexto histórico, o local, a cultura e as percepções da sociedade. Afirma-se que “ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce” (FRIEDMANN, 2020, p. 31). A visibilidade para essa infância está além de uma faixa etária e varia conforme cada região geográfica, quando se considera a importância do brincar, do tempo livre, da autonomia, entre outras especificidades das crianças.

Na atualidade, as crianças são protagonistas de suas infâncias, visto que são produtoras de cultura e uma população que possui direitos sociais, linguagens e manifestações. Diante disso, afirma-se que as crianças são seres únicos, apresentando suas singularidades e também as multiculturalidades, já que vivem em tempos e espaços diversos. Para compreender o universo infantil, se faz necessário entender os seus contextos socioculturais devido às influências e às construções que são desenvolvidas nesses espaços. Portanto, as crianças

[...] se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas. O protagonismo infantil tem caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisões a repensarem o status da infância, os papéis delas na sociedade local e as referências culturais das diferentes populações (FRIEDMANN, 2020, p. 39).

Quando reportamos o nosso olhar para o contexto brasileiro, depara-se com diferentes infâncias e maneiras de vive-la, devido às desigualdades sociais, culturas, concepções e à diversidade que temos em nosso país. Com a intenção de compreender algumas características das crianças brasileiras, buscou-se os dados estatísticos do IBGE. A partir desses, estima-se que no ano de 2018 tínhamos um total de 17,1% da população brasileira sendo crianças, com faixa etária de até 12 anos

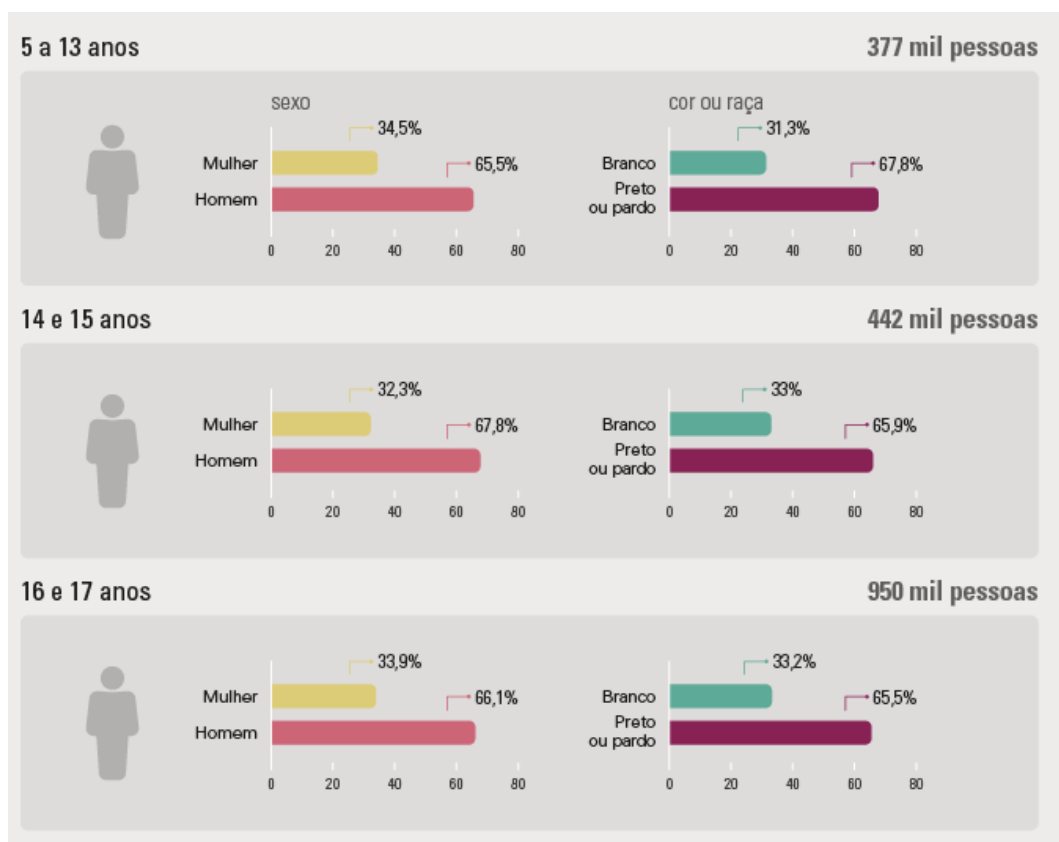
de idade, considerando que o Brasil era constituído de 207 milhões de habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022).

A grande maioria dessas crianças eram meninos, representando um percentual de 50,9%, enquanto que 49,1% eram meninas. As crianças brasileiras estão vivendo suas infâncias com mais intensidade na área urbana (83,5%), mas 16,5% vive na área rural. Ao se considerar a cor ou raça, verifica-se que 49,8% são pardas, 42,4% são brancas, 6,9% pretas e um percentual de 0,9% declaram-se como amarelas ou indígenas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA 2022).

Arroyo (2015) salienta que as diferentes infâncias e realidades do contexto brasileiro nos obrigam compreender e entender as antigas formas de opressão de viver essas infâncias, visto que nos deparamos com a mortalidade e o trabalho infantil nos dias atuais. Ele destaca que “o direito ao viver como humanos precede o direito a aprender” (ARROYO, 2015, p. 23). Verifica-se uma preocupação acentuada com a educação, mas sabemos que a forma como as crianças sobrevivem e as condições que são submetidas também influencia no processo educacional.

Algo que é bastante alarmante quando consideramos a realidade das infâncias brasileira refere-se ao trabalho infantil, pois depara-se com um percentual significativo de crianças e adolescentes exercendo funções que são perigosas e as distanciam do contexto escolar. Na imagem a seguir, apresenta-se o número de crianças e adolescentes que exerciam o trabalho infantil no Brasil, considerando como base o ano de 2019.

Imagem 6 - Crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil



Fonte: IBGE (2022).

Por meio desses dados, verifica-se que a grande maioria dos meninos pretos ou pardos apresenta sua infância atrelada ao trabalho infantil. Entretanto, a infância desses sujeitos é vivida de uma forma sofrida e desumana, pois muitas vezes trabalham para sobreviver ou até mesmo em troca de comida. Infelizmente, vivemos essa realidade no contexto brasileiro no qual os direitos mínimos das crianças não são assegurados, pois muitas vivem em situação de extrema pobreza e desnutrição. A infância não é algo somente com aspectos positivos, alegres, belos, romantizada, com proteção e momentos de diversão, mas para muitos é permeada pelo sofrimento, trabalho, preocupação, fome e desproteção.

Conforme os dados da Fundação Abrinq¹⁴ (2021), temos um total de 45,4% da população de zero a 14 anos de idade vivendo em condições domiciliares de baixa renda. Diante disso, percebe-se a necessidade de ações e de políticas públicas sociais que garantam a proteção das crianças, desvinculando-as do trabalho infantil e

¹⁴ Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ).

proporcionando melhores condições de sobrevivência. Isso é uma ação que precisa ser tensionada nas discussões políticas e pedagógicas, visto que esse cenário reflete no contexto escolar.

Esse cenário referente à infância se modifica quando se escuta as vozes e as percepções das crianças que fizeram parte desse estudo. Elas nos apresentam um outro olhar para a infância que é marcado por brincadeiras, diversões, estudos, sabores, cheiros e movimentos. Em uma das rodas de conversa, no ano de 2021, com a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, indagou-se às crianças sobre o que é ser criança. Diante disso, elas elencaram diferentes elementos que serão apresentados na figura a seguir. Além disso, destacaram “[...] *que um adulto, também pode ser criança, se gostar das mesmas coisas que uma criança*” (2021, TURMA DO 1º ANO).

Figura 8 - Ser criança é...



Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2021).

No diálogo estabelecido com os sujeitos participantes da pesquisa, nota-se que o ser criança vincula-se principalmente ao brincar e às diversões, como também no que se refere a auxiliar nas tarefas de casa. Nessa perspectiva, devemos nos indagar de que forma ocorre esse auxílio nas tarefas de casa e se as crianças não estão sendo expostas ao trabalho infantil. A partir disso, questionou-se às crianças sobre esse

assunto e as mesmas relataram que ajudam a cuidar dos irmãos mais novos, contribuem para os cuidados com a casa como lavar a louça, varrer e cuidar do seu quarto. Verifica-se que o ser criança e a infância não estão atrelados somente ao brincar e à diversão, pois as mesmas desenvolvem tarefas nos contextos de suas casas, assumindo muitas vezes funções que seriam de responsabilidade dos adultos. Isso também foi perceptível nas escritas das crianças das turmas do segundo, terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, pois evidenciam o brincar, a liberdade, a ajuda à famílias e à diversão. Destaca-se, então, que ser criança é:

Brincar e aprender (D, 2º ANO, 2021)
Uma dádiva de Deus (B, 2º ANO, 2021)
Ser feliz e brincar e estudar e ajudar a minha mãe (L, 3º ANO, 2021)
Ajudar nas tarefas. Ter boa educação na escola. Poder brincar em liberdade (T, 3º ANO, 2021).
É muito legal e divertido. É legal estudar muito (S, 3º ANO, 2021).
Criança é ser livre para estudar, brincar, ganhar amor e carinho de todos (G, 4º ANO, 2021).
É se divertir, chorar e brincar (B, 4º ANO, 2021)
É ser feliz (B1, 4º ANO, 2021)
Criança é um ser indefeso que precisa de amor e educação (C, 4º ANO, 2021)
 (ZWETSCH, 2021).

A preocupação para esses sujeitos que precisam de atenção, cuidado, proteção e educação, também são evidenciadas no relato das crianças que guiaram a nossa viagem de trem. Percebe-se que o ser criança no Ensino Fundamental está fortemente atrelado ao estudar e aprender, tanto no que tange ao processo de alfabetização, referente à leitura e escrita, como nos aspectos gerais da educação. Nas entrelinhas, já se percebe uma concepção e uma cultura relacionada com o processo de aprendizagem, como também de escolarização, visto que as crianças evidenciam as ações relacionadas com o estudar.

Em outro momento, as crianças da turma do primeiro do ano do Ensino Fundamental foram desafiadas a construir o trem da infância. Para isso, realizamos um breve diálogo a partir do qual elas destacaram o que era infância e a relacionaram com algumas ações do cotidiano, buscando exemplos na vida de um adulto. Desse modo, L (2º ANO, 2022) salientou que infância “[...] é felicidade, porque dá para brincar. Quando a gente cresce não dá para fazer isso. Porque tem que trabalhar, não dá para fazer coisas de criança” (ZWETSCH, 2022). Percebe-se que a criança diferencia as ações de um adulto e suas atribuições em uma sociedade, destacando a presença da brincadeira na infância. Infelizmente, nem todas as crianças possuem o direito de brincar, de se divertir e de estar na escola assegurado, pois sabemos que não existe

uma infância idealizada, visto que nos deparamos com crianças que vivem em vulnerabilidade social que estão expostas ao trabalho infantil e à violência.

Conforme os dados do IBGE (2022), “[...] em 2021, a proporção de crianças menores de 14 anos de idade abaixo da linha de pobreza chegou a 46,2%, o maior percentual da série, iniciada em 2012”. Através desse dado, evidencia-se o aumento da pobreza e da extrema pobreza em nosso país, colocando as crianças em uma situação delicada e fragilizada, vivendo em contextos com insegurança alimentar e ocupando funções que seriam dos adultos.

Outro relato que foi bastante significativo refere-se às diferentes infâncias, conforme o contexto em que as crianças estão inseridas. Sendo assim, a criança P (2ºANO, 2022) evidenciou que “[...] a infância depende do lugar e com quem estou. Na família a infância é de um jeito. Na escola a infância é de outro. A infância na escola é legal e chata, tem coisas que eu gosto e outras não” (ZWETSCH, 2022). As influências do contexto e os tempos também proporcionam as diferentes funções e papéis que as crianças vivenciam em suas infâncias e exercem dentro de uma sociedade. Friedmann (2020, p. 55) corrobora destacando que

aprofunda-se, assim, a consciência de que, dependendo do lugar, da situação e do grupo com quem compartilham seus tempos, as crianças podem revelar aspectos diferentes daqueles previamente conhecidos pelos adultos com quem interagem. [...] Onde quer que elas convivam ou por onde quer que circulem, mostram-se de um ou de outro jeito, dependendo das interações com os outros, com os espaços, com as situações.

Seguindo a sua explicação, a criança P (2ºANO, 2022) realizou-se o desenho dos vagões que não poderiam faltar no trem da infância. Elencou a necessidade de um vagão da família, dos doces, dos brinquedos e dos jogos eletrônicos. Cada vagão foi ordenado conforme o seu grau de importância. Por meio da afirmação dessa criança, torna-se evidente que não existe um conceito único de infância, pois a mesma não vive diretamente na comunidade em que a escola está inserida, tendo assim condições melhores de sobrevivência, acesso a outros elementos e espaços da sociedade. Na imagem a seguir, verifica-se o desenho do trem da infância da criança P (2ºANO, 2021).

Imagem 7 - Trem da infância



Fonte: Criança P (2º ANO, 2021), diário de campo Zwetsch (2022).

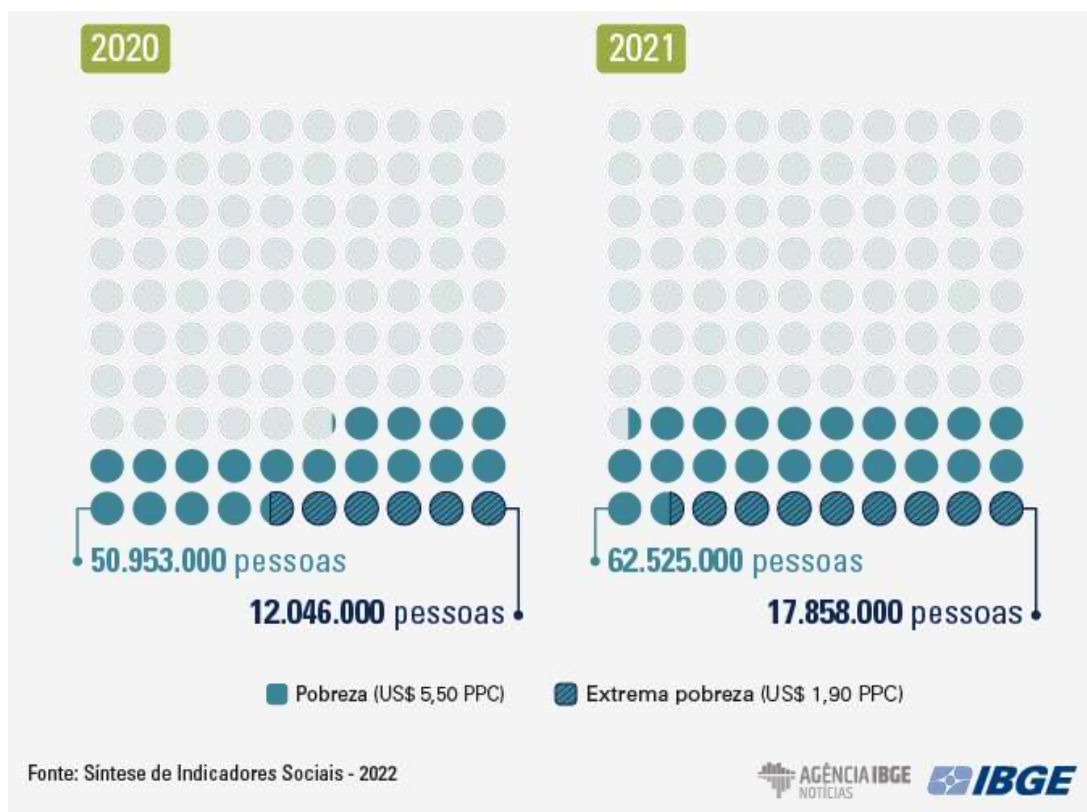
Diante das colocações e dos registros das crianças pesquisadas, afirma-se que as mesmas apresentam uma percepção de infância e de ser criança. Nos relatos, torna-se claro a importância do brincar, do movimento, das explorações e do cuidado com esses sujeitos. Apresentam uma diferenciação entre ser criança e ser adulto, destacando as funções de cada um, mas ao mesmo tempo afirmam que o adulto que gosta ou faz coisas de crianças também pode ser uma criança. Arroyo (2019, p.66) afirma que

temos de reconhecer que nos aproximamos dos educandos, observamos e conhecemos mais sobre suas trajetórias humanas e escolares. Sabemos da precariedade em que reproduzem suas existências. Sobrevivem ou tentam sobreviver. Estaremos mais próximos de entender com outros olhares seu direito à educação. A própria precariedade da produção de sua existência a que são condenados- comunidades carentes, alunos carentes como os vemos- podem nos levar reduzir seus direitos humanos a ter os meios elementares de sobrevivência.

Cabe ressaltar que a pandemia do Covid-19 impactou diretamente na maneira de viver as infâncias e de ser criança, visto que acentuou ainda mais as desigualdades sociais, o abandono escolar, o trabalho infantil, entre tantos outros fatores que

afetaram as crianças e suas famílias, colocando-as em situação inadequadas para as suas infâncias. Essa realidade torna-se perceptível através dos dados a seguir.

Imagem 8 - Dados da proporção de pessoas em pobreza e extrema pobreza (%) no Brasil



Fonte: Agência IBGE (2022).

Ao verificar esses dados, nota-se o aumento do número de pessoas que estão vivendo em extrema pobreza no Brasil, o que impacta diretamente na forma das crianças viverem as suas infâncias. A infância permeada pela educação, brincadeira e diversão acaba não pertencendo à realidade de muitas crianças brasileiras, visto que precisam trabalhar para contribuir na renda familiar, abandonando o contexto escolar ou não mantendo uma frequência assídua. As infâncias reais do contexto brasileiro acabam muitas vezes negligenciando os direitos das crianças.

4.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: (RE)AFIRMAÇÕES ATRAVÉS DE DOCUMENTOS E DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O direito à educação pública para as crianças foi sendo conquistado no transcorrer da história da sociedade brasileira e na elaboração de políticas públicas que enfatizam e afirmam esse como um direito social. Não se pode afirmar que as crianças sempre tiveram o direito à educação e a garantia do acesso ao contexto escolar, pois isso foi sofrendo modificações no transcorrer da história. Esse movimento de assegurar e de garantir o direito à educação para as crianças emerge tanto de organismos internacionais como nacionais. Afirma-se que nem sempre as crianças foram sujeitos de direitos. Essa mudança de paradigma também vem sendo observada nas políticas públicas, nos documentos, nas convenções e nas declarações dos organismos internacionais e nacionais.

Referente aos organismos e movimentos internacionais, que defenderam e que defendem nos dias atuais os direitos das crianças, nos deparamos com a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esses órgãos dispõem de documentos e convenções que enfatizam e asseguram os direitos das crianças no mundo inteiro. Busca-se uma garantia de direitos, independentemente da localização das crianças e das condições sociais que as mesmas sobrevivem. Sabe-se que esses documentos e as convenções dialogam sobre os direitos, mas que sozinhas as organizações internacionais não possuem potencial e força para fiscalizar se as crianças estão com os seus direitos assegurados. Nessa perspectiva, destaca-se algumas convenções e declarações que demonstram a participação desses organismos internacionais no transcorrer da história referente aos direitos das crianças.

No ano de 1924, encontra-se a Declaração de Genebra dos Direitos das Crianças. Pode-se dizer que foi o primeiro documento internacional a afirmar os direitos das crianças, garantindo assistência e proteção para esses sujeitos. A presente declaração não afirma que as crianças são sujeitos de direitos, mas nota-se o início de um movimento e de ações para isso. Esse documento foi estruturado em cinco pontos que destacavam as necessidades fundamentais das crianças, considerando o bem-estar, a assistência, o desenvolvimento e a proteção. Cabe salientar que o mesmo foi elaborado após as vivências e tempos difíceis da primeira guerra mundial. Sendo assim,

a Declaração de Genebra é considerada o primeiro documento de caráter amplo e genérico com relação às crianças. [...] a Declaração de Genebra abrangia todas as crianças. E, apesar de ainda não considerar as crianças como sujeitos de direito, trouxe em seu texto importantes itens de proteção, dentre os quais se destaca: (a) Toda criança deve receber os meios necessários para seu desenvolvimento normal; (b) Devem ser as primeiras a receber socorro em tempo de dificuldade; (c) Ter a possibilidade de ganhar o seu sustento e ser protegida de toda forma de exploração; (d) Deve ser educada de modo a ver que seu talento também pode ajudar outras pessoas. (JENSEN, 2018, p. 2)

Após passar 24 anos, nos deparamos com a Resolução ONU nº 217-A, de 10 de dezembro de 1948 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020) que proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A presente declaração apresentava como objetivo principal definir e esclarecer os direitos para todos os povos e nações, buscando assegurar os direitos e a liberdade de todos, independentemente do país em que estavam residindo, de sua raça, cor ou cultura. Perante essa declaração, todos seriam iguais, teriam direitos estabelecidos e definidos. Pode-se dizer que isso é um aspecto bastante positivo, pois assim os sujeitos passam a ser percebidos de forma igualitária, perante os direitos.

Essa declaração foi a primeira a destacar os aspectos educacionais. Nesse sentido, no que se refere à educação, no Art. 26 da Resolução ONU nº 217-A, de 10 de dezembro de 1948 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020) é enfatizado que

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito; 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Percebe-se um movimento e uma afirmação em relação ao direito à educação gratuita para todos, no mundo inteiro. Seguindo a influência dos organismos internacionais, nos deparamos no ano de 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que é um documento de extrema relevância para a história dos direitos humanos. Destaca-se que a mesma foi

elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser

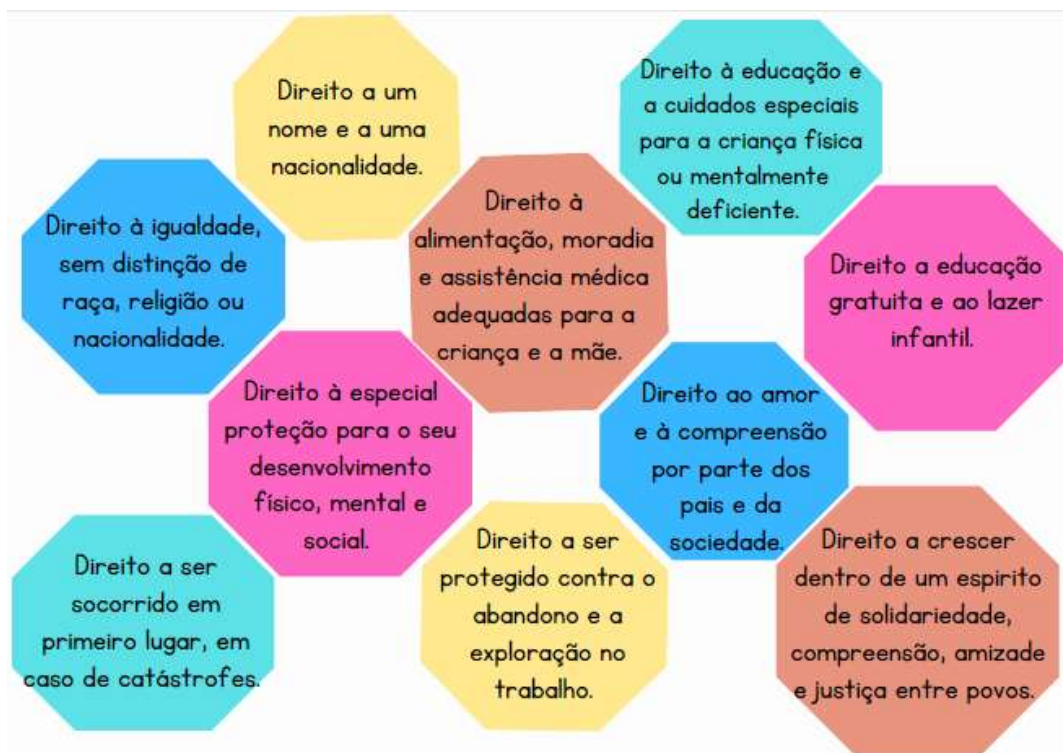
alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020).

Considerando a época em que a DUDH foi construída e os termos utilizados para se referir à educação, nota-se que é afirmado o direito a instrução, que atualmente seria o nosso direito à educação. Sendo assim, no artigo XXVI da DUDH (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020), encontra-se os elementos e os aspectos que tangem a educação, salientando que essa passa a ser direito de todos os seres humanos, visando o desenvolvimento da personalidade humana. Salienta-se que nesses tempos a educação era estruturada e organizada por gêneros, sendo uma forma específica de educação para meninos e para meninas, cada qual com suas aprendizagens. A partir disso, afirma-se que

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. [...] Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020, p. 14).

Seguindo essa análise do processo histórico dos direitos das crianças, depara-se no ano de 1959 com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1959). Essa foi aprovada no dia 20 de novembro de 1959, apresentando e definindo as crianças como sujeitos de direitos. Nesse sentido, a presente declaração foi estruturada a partir de 10 princípios, permeados pelos direitos de todas as crianças, independentemente de cor, raça ou etnia, visando que as mesmas tivessem uma infância feliz e que pudessem gozar de todos os direitos que foram definidos na Declaração (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1959). Na figura a seguir, apresenta-se os 10 direitos das crianças que são apresentados na declaração.

Figura 9 - Direitos das crianças



Fonte: Elaborada pela autora, com base na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1959).

Nesta escrita direciona-se o olhar para o quinto e o sétimo princípios da Declaração Universal dos Direitos das Crianças (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1959), os quais destacam os aspectos que tangem ao direito à educação para as crianças, enfatizando as que apresentam deficiência e a gratuidade. No quinto princípio afirma-se que “a criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1959, p. 02). Com isso, percebe-se um olhar atento para as crianças que hoje são público alvo da educação especial. Ainda nos dias atuais, vivemos em tempos que necessitamos reafirmar e lutar pelos direitos educacionais dessas crianças, como também pensar e refletir sobre a maneira que estão vivendo a sua infância e o seu processo de escolarização no contexto escolar.

Já o sétimo princípio da Declaração Universal dos Direitos das Crianças destaca que

a criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. [...] (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1959, p. 03).

Ao seguir transitando pelo processo histórico dos direitos das crianças, mais especificamente o direito à educação, encontra-se no ano de 1989 a Convenção sobre os Direitos das Crianças. Pode-se dizer que o Brasil ratificou esta convenção a partir do ano de 1990, especificamente em 24 de setembro (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2020). A Convenção sobre os Direitos das Crianças foi um dos instrumentos mais aceitos na sociedade, considerando a realidade de diversos países.

Ao analisar o documento referente à Convenção sobre os Direitos das Crianças, percebe-se que esse é composto por 54 artigos que expressam os direitos das crianças. Os artigos 28 e 29 expressam o direito à educação. Nesse sentido, destaca-se no Art. 28 que

toda criança tem direito a uma educação. A educação primária deve ser gratuita. O ensino secundário e superior deve estar disponível para todas as crianças. As crianças devem ser incentivadas a ir à escola até o nível mais alto possível. A disciplina nas escolas deve respeitar os direitos das crianças e nunca usar violência (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2020).

No Art. 29 destaca-se que os objetivos da educação das crianças “[...] deve ajudá-las a desenvolver plenamente suas personalidades, talentos e habilidades” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2020). Nesse sentido, a educação necessita ensinar as crianças compreender os seus direitos e a respeitar as culturas e as diferenças da sociedade (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2020). Percebe-se que a Convenção sobre os Direitos das Crianças já destacava a importância de proporcionar ações que valorizassem os direitos e o respeito ao próximo.

Quando se realiza uma análise do cenário brasileiro e do processo histórico referente ao direito à educação das crianças, depara-se com algumas políticas públicas que afirmam e definem esses no transcorrer dos anos. No contexto das políticas públicas brasileiras, o direito à educação faz parte de um conjunto de direitos

denominados de direitos sociais¹⁵. Sendo assim, aqui no Brasil o direito à educação foi afirmado a partir da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) e reafirmado nas Constituições Federais dos anos de 1937 e 1988 (BRASIL, 1998). Diante disso, destaca-se o quadro a seguir, o qual enfatiza os aspectos relacionados com a educação no que tange às Constituições de 1934 e 1937.

Quadro 5 - O direito à educação nas Constituições de 1934 e 1937

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.	Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.
<p>Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).</p>	<p>Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937).</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas Constituições de 1934 e 1937.

Percebe-se que os aspectos que tangem ao direito à educação pública emergem no ano de 1934, quando essa surgiu como direito de todos os cidadãos, independentemente de sua classe econômica e situação social. O direito à educação nesse momento histórico surge com a intenção de complementar a educação familiar e de contribuir para a qualidade de vida das crianças que passavam por situações de marginalidade e de vulnerabilidade social. Com isso, destaca-se que

a defesa da educação como instrução geral e a responsabilidade do Estado ante à família mostra que, desde de 1934, o Estado, gradativamente, aperfeiçoou o controle sobre a educação (na escola e na família) e criou controles suplementares para superar os fracassos familiares por meio de escolas e internatos especiais. (PASSETTI, 2018, p. 361).

¹⁵ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pode-se afirmar com mais ênfase os direitos das crianças. Desse modo, pode-se dizer que o Estado passa a ter obrigação com a educação formal, pública e de qualidade. No Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) é enfatizado que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os cidadãos brasileiros possuem o seu direito à educação assegurado perante a legislação de forma gratuita e estruturada a partir dos princípios de igualdade, liberdade, pluralismos de ideias, gratuidade, gestão democrática e qualidade, conforme previsto e definido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Evidencia-se, então, que

a positivação do direito à educação, desde o seu surgimento, esteve atrelada à necessidade de trabalhadores mais bem preparados para o trabalho na indústria capitalista. O processo de transformação da matéria-prima em produtos, possibilitado pelo desenvolvimento da maquinaria e a consequente ruptura histórica caracterizada pela Revolução Industrial possibilitaram a reivindicação e a necessidade produtiva por educação escolar (FLACH, 2009, p. 497).

Diante dessa reorganização do Estado que se percebe a necessidade de uma educação formal para todos os sujeitos que fossem ingressar no mercado de trabalho. Além disso, evidenciou-se os diálogos e os movimentos em torno dos direitos das crianças e de uma visibilidade para as infâncias. O direito à educação emerge a partir de uma necessidade da sociedade e do mercado de trabalho, visando formar uma mão de obra qualificada. Sabemos que essa necessidade de assegurar o direito à educação precisa estar além de qualificar para o mercado de trabalho, mas para oportunizar reflexões críticas, formação integral do sujeito e aprendizagens significativas, ultrapassando, assim, a garantia de uma matrícula.

Seguindo a análise das políticas públicas, observa-se que no ano de 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). A consolidação do ECA apresentou avanços extremamente significativos para as crianças e adolescentes brasileiros, pois através desse elegeu-se e priorizou-se aspectos relacionadas à proteção, como também um outro olhar para as crianças e os adolescentes, como sujeitos sociais de direitos. Pode-se dizer que o ECA é um conjunto de fatores e de elementos que definem os

cuidados e a proteção sobre as crianças e os adolescentes brasileiros. No que se refere à educação no Art.53 é destacado que

[...] A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990).

Verifica-se que através do ECA as crianças e os adolescentes possuem o direito à educação assegurado, considerando o seu desenvolvimento pleno, a igualdade de acesso, a participação ativa nas entidades estudantis, como também a matrícula em uma escola próxima de sua residência. Percebe-se que o direito à educação transcende à garantia de vaga no contexto escolar, pois também está atrelado ao desenvolvimento da cidadania e da integralidade dos sujeitos.

No ano de 1996, depara-se com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Desse modo, na presente lei é destacado que a educação nacional deverá ser ministrada com base no princípio da “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Nota-se que além da garantia do direito à educação, enfatiza-se os aspectos que tangem à aprendizagem, possibilitando um olhar para a garantia do sucesso e da permanência no contexto escolar.

Na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) também é enfatizado que o Estado possui como dever garantir a educação escolar pública, por meio da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro anos de idade até os 17, compreendendo a etapa da educação infantil, com ênfase na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 1996). Aqui cabe realizarmos um processo de reflexão acerca do direito à educação, pois ao mesmo tempo que é um direito das crianças e dos adolescentes, também é uma obrigatoriedade, visto que, considerando a faixa etária de quatro a 17 anos de idade, todos necessitam estar matriculados de forma obrigatória na Educação Básica.

Reafirma-se a necessidade de ter vagas disponíveis para todos os sujeitos que se encontram na faixa etária citada, mas sabe-se que a garantia do direito à educação não está somente atrelada a uma matrícula. Como já foi destacado, é preciso garantir

o acesso, o sucesso e a permanência das crianças no contexto escolar, visando o desenvolvimento para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva,

educação é direito de todos cidadão, dever do Estado; educação como direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação do cidadão crítico participativo. Vincular educação com cidadania plena foi um avanço para além dos tradicionais vínculos entre escolarização para o mercado ou para além da redução da escolarização ao domínio de noções elementares de ciências, de habilidades, de leitura, escrita e matemática (ARROYO, 2013, p. 35).

O direito à educação foi sendo uma conquista e um processo no decorrer da história brasileira, com influências dos organismos internacionais e das necessidades da sociedade. Foi um processo de luta, de movimentos e de elaboração de políticas públicas e documentos que destacassem esse aspecto. Atualmente, afirma-se que todas as crianças possuem o direito à educação garantido e assegurado pelas políticas públicas aqui destacada, mas sabemos que a ênfase de assegurar esse direito é mais presente na faixa etária que atende a obrigatoriedade da Educação Básica. Destaca-se que a luta do direito à educação permanece, pois nem todas as crianças tem vagas disponíveis para ter acesso ao contexto escolar, principalmente as que não se encontram na faixa etária de quatro a 17 anos de idade.

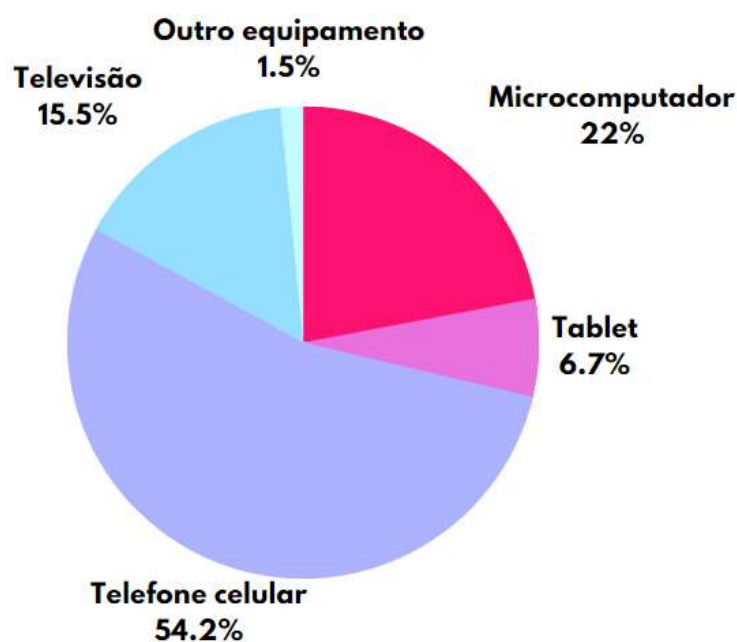
Nesta escrita, cabe realizar uma ressalva sobre o momento da pandemia da Covid-19 que foi vivenciado no mundo inteiro e que muitas crianças ficaram sem acesso à educação e impossibilitadas de continuar com o seu processo de aprendizagem. Quando se refere à igualdade, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) evidencia-se as condições de acesso e permanência na escola para todos, mas nesse momento de pandemia no Brasil observa-se a grande dificuldade e os desafios que foram encontrados para assegurar esse princípio para todos os cidadãos brasileiros em idade escolar. Sendo assim,

no início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (NÓVOA, 2022, p.25).

Afirma-se que a pandemia da Covid-19 no Brasil desmascarou as desigualdades sociais que encontramos em diferentes realidades e contextos do nosso país. A grande maioria das crianças brasileiras tinham um celular em suas residências, mas esse não era de qualidade e muitas vezes não possuía os aplicativos

necessários para abrir determinadas ações. Além disso, nota-se que muitas famílias faziam uso de dados móveis para acessar a *Internet*. No gráfico a seguir, destaca-se os equipamentos e a porcentagem de crianças e adolescentes que faziam uso dos mesmos para acessarem a *Internet*.

Gráfico 2 - População de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade em relação ao acesso à *internet* - Brasil, 2019



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Fundação Abrinq (2021).

Percebe-se que o Ensino Remoto, por meio de uma metodologia baseada no ensino híbrido, que se utilizou as tecnologias como principais ferramentas de comunicação e do desenvolvimento das práticas curriculares, acabaram contribuindo para o abandono da escola e a não realização das atividades pedagógicas proporcionadas por esse contexto. Diante dessa realidade, afirma-se que não se possibilitou condições de acesso para todas as crianças e conseqüentemente o seu direito à educação também não foi garantido. Isso torna-se evidente na afirmação a seguir, encontrada na nota técnica sobre taxas de atendimento escolar do Educação Para Todos:

entre as crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola, nota-se que houve um aumento de 171,1% no 2º trimestre de 2021 em relação ao mesmo período de 2019. Eram, aproximadamente, 90 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola em 2019, e este número passou para, aproximadamente, 244 mil. Em termos relativos, o percentual de crianças e jovens nesta faixa

etária que não estavam frequentando a escola era de 0,3% em 2019 e passou para 1% em 2021, sendo a maior taxa observada nos últimos 6 anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p.02).

No contexto da pandemia, essa garantia do direito à educação englobava diferentes fatores internos e externos ao contexto escolar, visto que muitas famílias não tinham acesso às tecnologias ou conhecimento para auxiliar as crianças no desenvolvimento das ações propostas. Os desafios para proporcionar igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia foram enormes e envolveram fatores relacionados com financiamento, gestão, recursos, entre tantos outros elementos.

Portanto, falar sobre o direito à educação das crianças envolve tanto os elementos internos do contexto escolar, como os externos. Isso está além de uma política pública e da garantia de uma vaga. Considerar verdadeiramente o direito à educação é assegurar uma educação de qualidade, planejada a partir das infâncias e tendo como ênfase as crianças, considerando as suas especificidades e o processo de aprendizagem de maneira integral.

5 NOS TRILHOS DO TREM: OS ENCONTROS COM O ENSINO FUNDAMENTAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES

O roteiro da viagem de trem desta tese tem como destino principal as infâncias dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não se podia seguir a viagem sem parar na estação do Ensino Fundamental e das políticas públicas curriculares, para compreender os objetivos e as intencionalidades pedagógicas dessa segunda etapa da Educação Básica, evidenciando as orientações, normativas curriculares e os documentos que orientam as práticas curriculares da escola pesquisada.

No transcorrer da história da educação brasileira, observa-se que o Ensino Fundamental foi sofrendo mudanças na nomenclatura e no seu tempo de duração. Atualmente, o Ensino Fundamental é obrigatório e compreendido como a segunda etapa da Educação Básica, tendo a duração de nove anos. É organizado em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9ºano), atendendo crianças de seis a 14 anos de idade. Apresenta como principal objetivo a formação do cidadão, considerando os seguintes aspectos:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O Ensino Fundamental é um direito dos cidadãos brasileiros e dever do Estado ofertar uma educação escolar pública e gratuita. A carga horária mínima e anual dessa segunda etapa da Educação Básica necessita ser organizada no decorrer de 800 horas e no mínimo 200 dias letivos (BRASIL, 1996). Desse modo, percebe-se que o Ensino Fundamental apresenta as suas intencionalidades pedagógicas e objetivos, sendo organizado a partir de uma carga horária mínima e assegurando o direito à educação, conforme as definições estabelecidas nas políticas públicas.

A concepção acerca das políticas públicas, varia conforme os tempos, espaços, movimentos e contextos históricos. Ao direcionar o nosso olhar para um grande conceito de políticas públicas, percebe-se que essas estão diretamente relacionadas com a ação intencional do governo que visa atender às demandas e necessidades de uma sociedade, mais especificamente de uma coletividade. Nesse sentido, destaca-se que as políticas públicas emergem de uma demanda ou fragilidade da sociedade,

como também de uma determinada realidade. Para corroborar com esse diálogo, destaca-se as contribuições de Amabile (2012, p. 390), a qual salienta que as

políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade [...].

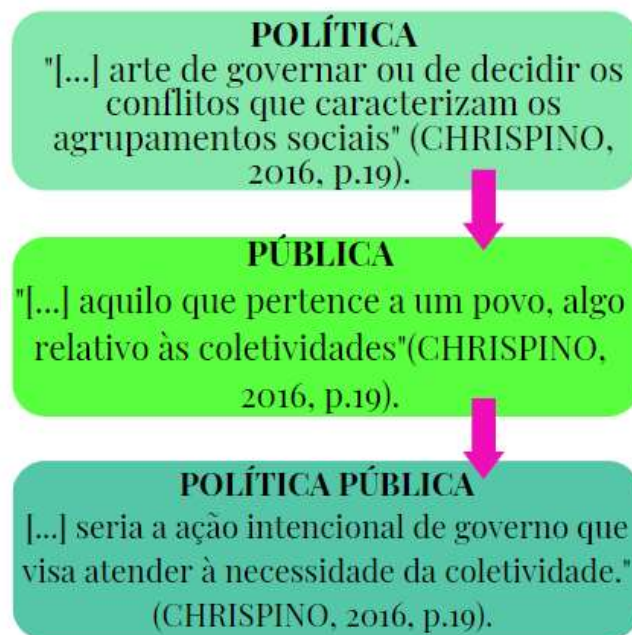
Não podemos ser ingênuos e acreditar que somente as políticas públicas serão essenciais para solucionar as fragilidades e demandas de uma coletividade. Podemos dizer que são tentativas, mas que sem recursos, compreensão e empenho não ocorre mudança em nosso cenário brasileiro. Também cabe uma reflexão que uma política pública atende a uma determinada demanda, permeada por interesses políticos e a partir de uma realidade idealizada. Desse modo, não podemos afirmar que as políticas públicas são pensadas e planejadas para todos, quando consideramos a diversidade social e as desigualdades que encontramos em nosso país. Além disso, elas são compreendidas e traduzidas em conformidade com um determinado contexto e realidade escolar. Conforme Ball e Braun (2016, p. 14),

[...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para ação- colocados “em” prática- em relação à história e ao contexto com os recursos disponíveis.

Afirma-se que “[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13). Portanto, as políticas públicas¹⁶ guiam as relações entre o Estado e a sociedade, como também recebem influências e são influenciadas pelos interesses, valores e ideais dos governos. Na figura a seguir, apresenta-se o conceito de política, pública e de política pública conforme os estudos de Chrispino (2016).

¹⁶ As políticas públicas, ao serem planejadas e aplicadas, não podem deixar de atender aos princípios do interesse público, da finalidade e da impessoalidade (CHRISPINO, 2016, p.109).

Figura 10 - Delimitando os conceitos



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos estudos do CHRISPINO (2016).

Ao analisar as políticas públicas, nos deparamos com as políticas curriculares que visam orientar e estruturar os currículos das escolas, principalmente quando essas atendem as etapas obrigatórias da Educação Básica. Nesse sentido, as mesmas definem e ordenam os conteúdos, a cultura, os objetivos, as habilidades e as competências mínimas que necessitam ser vivenciadas e conhecidas por todos os sujeitos brasileiros que estiverem matriculadas no contexto escolar. Sacristán (2017, p. 109) corrobora, destacando que a política curricular

[...] é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

Nas políticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a brincadeira e a ludicidade não estão presentes com tanta intensidade como os conteúdos e as áreas do conhecimento. Algo que é bastante intrigante, pois parece que a infância não é evidente nessa etapa da Educação Básica, pois os documentos que objetivam orientar e guiar a construção do currículo não enfatizam esses elementos na sua escrita.

As políticas curriculares também são políticas de cultura, pois nas mesmas depara-se de maneira predominantemente com um tipo de cultura e com as suas características dominantes. Isso ocorre devido à seleção que é organizada pelos seus formuladores. Nesse sentido, Lopes (2004, p. 11) destaca que “[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”.

Esse capítulo apresenta como objetivo reconhecer de que maneira a infância está presente nas políticas curriculares, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que concerne à organização dos currículos escolares. Para aprofundar esse diálogo, realiza-se uma breve análise do Ensino Fundamental, considerando sua organização, modificações e os programas de alfabetização. Busca-se as políticas curriculares, enfatizando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os planos de estudo da escola pesquisada.

5.1 O ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS TRANSIÇÕES

As etapas que correspondiam o que atualmente chamamos de segunda etapa da Educação Básica, ou melhor dizendo, Ensino Fundamental, passou por diferentes nomenclaturas e intenções. Ao realizar um resgate histórico das políticas educacionais¹⁷, percebe-se a utilização de algumas denominações para o que hoje chamamos de Ensino Fundamental. Podemos dizer que essa etapa da Educação Básica já foi denominada como ensino primário ou ensino de primeiro grau.

Ao se reportar para a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual fixou as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1961), percebe-se que nessa o Ensino Fundamental era denominado como ensino primário. Apresentava como objetivo “[...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, p. 03). Desse modo, o ensino primário deveria ser organizado com duração mínima de quatro séries, sendo obrigatório a partir dos sete anos de idade.

¹⁷ [...] uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais [...] (AKKARI, 2011, p. 12).

Quando se busca a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), nota-se que o ensino primário passou a ser denominado como ensino de primeiro grau. Essa lei fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências (BRASIL, 1971). Por meio dessa lei, observa-se mudanças significativas na organização escolar e até mesmo no tempo de duração. O ensino de primeiro grau, que anteriormente era chamado de ensino primário, passa a ter duração de oito anos. Além disso, destaca-se que o ensino de primeiro grau passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos de idade (BRASIL, 1971). Destinando-se assim para a “[...] formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 1971, p. 05).

Já na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que organiza o atual sistema de ensino brasileiro, nos deparamos com a atual nomenclatura Ensino Fundamental. Podemos salientar que no decorrer dessa lei a segunda etapa da Educação Básica também passou por modificações, não somente em termos de nomenclatura, mas também de duração e da idade obrigatória para as crianças serem matriculadas e frequentarem as instituições de ensino.

Inicialmente, o Ensino Fundamental apresentava duração mínima de oito anos e com matrícula obrigatória aos sete anos de idade. Com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005¹⁸ (BRASIL, 2005), a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental passa a ser aos seis anos de idade, ou seja, as crianças ingressam um ano antes. Já no ano de 2006, uma nova legislação modifica a duração dessa etapa da Educação Básica para nove anos e ratifica a matrícula aos seis anos de idade. Desse modo, a Lei nº 11.274¹⁹, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), torna o Ensino Fundamental obrigatório e com duração de nove anos, ampliando mais um ano na trajetória escolar das crianças. Anteriormente, o Ensino Fundamental era compreendido da 1ª a 8ª série. Por meio dessa modificação, ele passa a ser composto do 1º ao 9º ano.

Considerando as versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no quadro a seguir apresenta-se as mudanças

¹⁸ Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2005, p. 01).

¹⁹ Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006).

e as nomenclaturas que foram encontradas no decorrer dessa análise, visando realizar uma comparação entre as versões da LDB e suas referidas mudanças no que concerne ao ensino fundamental. Além disso, destaca-se anteriormente na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) a obrigatoriedade estava restrita apenas à idade do sujeito, independente do processo de escolarização. A partir da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), a Educação Básica passa a ser obrigatória, considerando a faixa etária e o processo de escolarização.

Quadro 6 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o ensino fundamental

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961)	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971)	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)
<p>ENSINO PRIMÁRIO</p> <p>Tempo mínimo- 4 séries</p> <p>Obrigatório aos 7 anos de idade.</p>	<p>ENSINO DE PRIMEIRO GRAU</p> <p>Tempo mínimo- 8 séries</p> <p>Obrigatório dos 7 anos aos 14 anos.</p>	<p>ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Tempo mínimo- 9 anos</p> <p>Era a única etapa obrigatória, mas com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) a Educação Básica passa a ser obrigatória, ou seja, dos 4 aos 17 anos de idade.</p>

Fonte: Elaborada pela autora, com base em suas análises (2020).

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração ocorreu com o intuito de expandir o número de matrículas no sistema educacional de ensino brasileiro. Buscou-se promover a universalização dessa etapa da Educação Básica, tornando-se uma das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), isso porque no ano de 1996 a 1998 encontrava-se muitas crianças fora do contexto educacional, ou até mesmo altos índices de abandono da escola. Esses aspectos são afirmados na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que aprova o

Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Portanto,

[...]o problema da exclusão ainda é grande no Brasil. De acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. Uma parcela dessa população pode ser reincorporada à escola regular e outra precisa ser atendida pelos programas de educação de jovens e adultos. [...]. Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto, abrir vagas (BRASIL, 2001, p. 17).

Além disso, visava-se ampliar o tempo e antecipar a idade de matrícula das crianças na escola, pois acreditava-se que isso iria apresentar resultados positivos no seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC), no seu documento intitulado “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, publicado no ano de 2007 afirma que

outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 5).

Ao modificar o tempo de duração do Ensino Fundamental e a antecipação da idade da matrícula para os seis anos de idade, enfatizou-se a preocupação com o processo de aprendizagem das crianças e a universalização dessa segunda etapa da Educação Básica. Junto a esses diálogos, nos deparamos com movimentos enfatizando os aspectos relacionados ao processo de transição das crianças, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e também evidenciando uma preocupação do ingresso antecipado das crianças nessa etapa de ensino, considerando a organização dos espaços e tempos.

Sabe-se que o Ensino Fundamental é estruturado de uma forma que muitas vezes não dialoga com a Educação Infantil, se distanciando na organização dos tempos, espaços e das experiências dessa etapa. Diante disso, emergiram-se muitas preocupações, pois as crianças estariam ingressando no Ensino Fundamental de uma forma antecipada e sem considerar as especificidades das infâncias, tendo como ênfase principal o processo de alfabetização. Kramer (2007, p. 20) alerta que é

preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas

como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre a educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Nesse sentido, destaca-se que as crianças possuem o direito de ingressar em uma instituição pensada, estruturada e organizada conforme as especificidades e singularidades de suas infâncias. A partir dessa realidade, se evidencia ainda mais a necessidade do diálogo e da articulação entre as etapas da Educação Básica, como também a importância de proporcionar práticas e vivências lúdicas no Ensino Fundamental, garantindo o direito das crianças e percebendo as mesmas para além de um estudante e de uma lista de conteúdos que se preocupa somente com a construção do conhecimento sistematizada.

O tempo da infância também é um tempo de aprender e conhecer, mas que não precisa ser uma aprendizagem engessada, sem ludicidade, movimento e experiências através de diferentes linguagens. O brincar pode constituir ações, organizações, tempos e espaços do Ensino Fundamental. No decorrer da pesquisa, quando as crianças foram questionadas sobre o que mais gostam de fazer na escola, a resposta foi unânime e se referia ao brincar ou a ações que estavam fora do contexto da sala de aula, como educação física, recreio e informática. Desse modo, destaca-se algumas colocações e repostas das crianças pesquisadas:

Eu mais gosto na escola a hora do lanche e o recreio e da aula de informática (I, 4ºANO, 2022). Eu mais gosto de brincar (E, 4ºANO, 2022). “O que eu mais gosto da escola é jogar na informática (T, 3ºANO, 2022). Eu mais gosto na escola informática (L, 3ºANO, 2022). Eu gosto do lanche e informática e hora do recreio e de educação física e brincadeiras (P, 2ºANO, 2022).

Diante desses relatos, percebemos o quanto o brincar é significativo para as crianças e que muitas vezes o divertido da escola está fora da sala de aula. Precisamos reafirmar a importância de refletir intensamente sobre a inserção das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, considerando a ludicidade no processo de aprendizagem das crianças permeando toda essa etapa da Educação Básica. Kramer (2007, p. 15) destaca que “reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”. São esses elementos que precisam orientar e guiar a estruturação do Ensino Fundamental, sendo evidenciados no transcorrer dessa etapa da Educação Básica, pensando além do processo de transição entre uma etapa e outra.

Outro aspecto relevante e que chama bastante atenção no relato das crianças refere-se ao momento do lanche, visto que elas afirmam que gostam do lanche da escola. Nessa perspectiva, deve-se refletir sobre as condições das infâncias dessas crianças e o significado desse lanche, pois para muitas é uma refeição importante. A instituição pesquisada se localiza em uma região do município de Santa Maria - RS que vive em vulnerabilidade social, portanto, o momento do lanche é bastante valorizado pelas crianças e enquanto escola se tem muita atenção para realizar uma alimentação balanceada e de qualidade, buscando fazer o possível dentro das verbas e valores disponíveis, sendo R\$0,36 por dia e por criança do Ensino Fundamental (FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2022). Portanto,

aproximar-nos dessa infância real, poderá produzir-nos espanto desde que não deixe de produzir-nos esperança. Assim iremos construindo uma imagem mais real do que aquela que nos produzia apenas uma esperança melosa, ilusória. A infância real nos revela mais através de suas fraturas do que pelo brilho de cristal bonito. De vidro. E se quebrou. Imagens quebradas da infância. (ARROYO, 2019, p.76).

Cabe aqui uma reflexão sobre o quanto temos infâncias sofridas em nosso país, o quanto as instituições escolares ainda são espaços que proporcionam uma alimentação para as crianças em que vivem em vulnerabilidade social. O olhar atento e a escuta sensível estão além do processo de aprendizagem, pois se faz necessário políticas públicas e governos que priorizem uma educação de qualidade, com espaços adequados, verbas que possam manter um lanche saudável e equilibrado. Diante da desigualdade brasileira, nós não precisamos de mais cortes na educação, mas de mais investimento, pois infelizmente é nesse espaço em que muitas crianças fazem a sua única refeição do dia.

5.2. TENSIONANDO O ENSINO FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES

Destaca-se que as políticas curriculares apresentam grandes influências na organização e na estruturação dos currículos escolares, principalmente quando se considera as etapas obrigatórias da Educação Básica, visto que é necessário garantir padrões, conteúdos e cultura de certo modo homogêneo para todos que frequentarem o contexto escolar, assegurando a padronização e o controle do sistema educativo. As políticas curriculares definem o que é necessário ser desenvolvido no contexto escolar, considerando a realidade total do sistema educacional brasileiro. Pode-se

dizer que as políticas curriculares consideram o contexto macro, ou seja, o nosso país, e não o contexto micro que é o cotidiano da escola e as especificidades desse espaço. Nesse sentido, salienta-se que

na escolaridade obrigatória, o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para o seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. (SACRISTÁN, 2017, p. 54).

Pode-se dizer que o currículo escolar, não é um documento neutro, pois o mesmo é regulado e definido pelas políticas curriculares. Sendo assim, apresenta uma seleção de conteúdo, de conhecimento e de caminhos que necessitam estar presente nas vivências do contexto escolar, para “garantir”²⁰ o direito à educação e as condições de igualdade de acesso ao conhecimento. Para corroborar com o diálogo, destaca-se que

a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71).

Percebe-se que no currículo está explícito os objetivos da educação e os conteúdos que necessitam ser desenvolvidos na trajetória escolar. Com isso, Sacristán (2017, p. 54) afirma que “na escolaridade obrigatória, o currículo tende a recolher de forma explícita a função socializadora total que tem a educação”. Portanto, transcende os aspectos relacionados com os conteúdos e enfatizam também os elementos globais da educação, ou seja, a socialização e as funções educativas.

Muitas vezes escuta-se discursos que salientam que existe um currículo mínimo para o sistema educacional brasileiro, enfatiza-se que existem conteúdos, habilidades e competências que precisam estar expostas nos documentos das escolas e desenvolvidas nas práticas curriculares. Diante disso, se questiona em que documentos essas orientações para a organização do currículo estão enfatizadas.

Depara-se com as políticas curriculares, pois são estas que orientam e definem o que necessita ser desenvolvido no contexto escolar. Isto porque, conforme Sacristán (2017, p. 106): “A política curricular governa as decisões gerais e se

²⁰ Salienta-se que organizar um currículo padrão ou comum para todos não significa que se está garantindo o direito à educação e também à igualdade de acesso, mas perante às políticas esse pensamento é correto.

manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa”. As políticas curriculares apresentam um caráter normativo, pois visam definir o que necessita minimamente estar expostos e ser desenvolvido nas escolas por meio das práticas curriculares, juntamente com os alunos, pois

a política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo, é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e a margem de atuação que os professores e os alunos têm nela (SACRISTÁN, 2017, p. 106).

A partir disso, afirmar-se que as políticas curriculares não são neutras, pois elas são carregadas de ideologias, concepções e objetivos. Esses elementos refletem diretamente na organização dos currículos e no desenvolvimento das práticas curriculares, visto que as políticas curriculares destacam o que e como devem ser garantidos os padrões mínimos para as crianças que frequentam o contexto escolar. Desse modo, destaca-se que

[...] a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores (SACRISTÁN, 2017, p. 109).

Pode-se dizer que as políticas curriculares não são apenas os documentos prontos e acabados, pois existe todo o processo de elaboração, discussão, seleção da cultura, planejamento e definição do conhecimento. Além dessa etapa, salienta-se que no contexto escolar depara-se com o momento de interpretação, compreensão e execução, quando se coloca em prática o que está exposto no documento. Desse modo, compreende-se que “[...] toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 111). Com isso, define-se que as políticas curriculares são documentos normativos que destacam o que necessita estar explícitos no currículo das escolas de Educação Básica, definindo conhecimento comum para todos os estudantes, independentemente da região em que está localizado.

Atualmente, no Brasil, a política curricular que está estruturando e organizando o currículo da Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A

BNCC define as competências, as habilidades, as áreas do conhecimento e os conteúdos que necessitam estar presente nos currículos, conforme cada etapa da Educação Básica, orientando assim a organização dos documentos estaduais e municipais. Diante dessa organização, objetiva-se com a BNCC assegurar um currículo comum para todos os estudantes brasileiros. Sacristán (2017, p. 111) afirma que “[...] a ideia de um currículo mínimo comum está ligada à pretensão de uma escola também comum.” Os aspectos que tangem à BNCC serão dialogados no decorrer desta escrita com mais profundidade, considerando as especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quando consideramos o contexto das políticas curriculares brasileiras, nota-se que em nossa organização educacional encontram-se diretrizes para toda a Educação Básica. Também se depara com diretrizes específicas para cada uma das etapas, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse modo, serão destacadas e analisadas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e as que são direcionadas para o Ensino Fundamental, trazendo as contribuições para o planejamento curricular dos Anos Iniciais da segunda etapa da Educação Básica.

Destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) apresentam um caráter obrigatório e normativo para o planejamento curricular das instituições escolares. Cabe destacar que mesmo após a criação da BNCC as diretrizes permanecem prevalecendo, pois a mesma apresenta a estrutura e a BNCC define de forma detalhada os conteúdos, as habilidades e as competências para a Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) foram definidas através da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que se enfatiza que o currículo da educação básica “[...] configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, 2010). A partir disso, o currículo é compreendido através das experiências escolares das crianças, articuladas com o conhecimento, com a cultura e com os movimentos vividos no contexto escolar.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), se estabelece que os currículos sejam estruturados a partir de uma base

nacional comum para a Educação Básica e com uma parte diversificada. Nessa perspectiva, a base nacional comum será constituída de

[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010).

No que se refere à parte diversificada, essa irá complementar e enriquecer a base nacional comum. Desse modo, pode ser pensada a partir das características regionais e locais da comunidade escolar, como também por temas gerais, através de eixos temáticos (BRASIL, 2010). Também se destaca a necessidade de se ter previsto no Projeto Político-Pedagógico da escola projetos interdisciplinares para as crianças do ensino fundamental, com a intenção de qualificar o conhecimento e as experiências vividas na escola (BRASIL, 2010).

Na seção II das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), destacam-se observações direcionadas para o Ensino Fundamental. Através dessas orientações, observa-se os fatores relacionados com o acolhimento das crianças que estão articulados com o cuidar e educar, visando a compreensão e aprendizagem dos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010). A partir disso, define-se os objetivos de formação básica para as crianças do Ensino Fundamental. Esses se tornam explícitos no Art. 24:

os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante: I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010).

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, depara-se com duas versões que foram apresentadas nos seguintes anos: 1998 e 2010. Cabe salientar que no ano de 2005 o Ensino Fundamental foi ampliado, obtendo duração de nove anos. Diante disso, realizou-se adaptações curriculares para atender a demanda do momento, através da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, que

definiu as normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental, para nove anos de duração (BRASIL, 2005)

Por meio da Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Salienta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentavam um conjunto de doutrinárias acerca dos princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica (BRASIL, 1998). Com isso, objetivava-se orientar a organização do ensino das propostas, das avaliações e o desenvolvimento das escolas brasileiras.

No que tange à organização curricular, se estabelece na Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 (BRASIL, 1998), que os currículos necessitam contemplar a base nacional comum e a parte diversificada. Portanto, compreende-se que as aprendizagens são construídas através das interações com o conhecimento e suas linguagens. Desse modo, ao contemplar no currículo a base nacional comum e a parte diversificada considera-se que

a base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde; 2. a sexualidade; 3. a vida familiar e social; 4. o meio ambiente; 5. o trabalho; 6. a ciência e a tecnologia; 7. a cultura; 8. As linguagens; b) as áreas de conhecimento: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa. (BRASIL, 1998).

Com essa resolução, torna-se bastante evidente a preocupação com as áreas do conhecimento, mas não se encontra uma ênfase para os aspectos da infância das crianças e para os princípios da ludicidade. Nota-se que ao enfatizar os elementos da vida cidadã, os mesmos são bastante amplos, considerando a vida social, mas não a criança como foco da organização curricular.

No ano de 2006, depara-se com a Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006 (BRASIL, 2006), que “[...] altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006). Pode-se dizer que essa realiza uma alteração nas áreas do conhecimento, incluindo a nomenclatura de artes, no lugar do que se considerava educação artística. Essa alteração foi realizada, pois ao se referir as artes como área do conhecimento, está se englobando a música, o teatro, a dança, entre outros elementos.

Em 2010, através da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, é fixado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010). Em comparação com as diretrizes de 1998, pode-se salientar que esta apresenta mais detalhes para o Ensino Fundamental. Desse modo, é destacado orientações relacionadas ao currículo, ao projeto político-pedagógico, à gestão democrática, à relevância dos conteúdos, à alfabetização, à avaliação, à educação em tempo integral e aos elementos acerca das modalidades de ensino (BRASIL, 2010).

Apesar do detalhamento dos aspectos que foram destacados anteriormente, a ênfase na organização do currículo e do Ensino Fundamental segue uma preocupação referente aos conteúdos, às áreas do conhecimento e as disciplinas escolares. Com isso, não se verifica um destaque para as infâncias das crianças e nem algo que exponha uma concepção sobre esses sujeitos. Nessa resolução, as crianças são tratadas o tempo todo como alunos²¹. Isso demonstra a preocupação com um processo de escolarização com ênfase no ensino e na aprendizagem, sem considerar os elementos da infância. Destaca-se no Art. 12 que

os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos aluno (BRASIL, 2010).

Além da ênfase estar nos conteúdos, também se destaca que o professor é o protagonista da ação pedagógica. Acredito que existe um processo de protagonismo compartilhado entre professor, criança e conhecimento. Não se pode afirmar que o protagonismo na ação pedagógica é exclusivo do professor, pois não somos detentores de todo o conhecimento, pois realizamos juntamente com as crianças trocas de saberes e de experiências. Freire (1996, p. 23) destaca que

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa para alguém. [...]

²¹ Segundo Sacristán (2005, p. 125), “[...] ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares”.

No que se refere às práticas lúdicas, pode-se dizer que as mesmas aparecem no momento que tange à alfabetização, com a intenção de qualificar esse processo considerando as ações pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é enfatizado que nos três primeiros anos da segunda etapa da Educação Básica necessita-se assegurar:

I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

Com relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é destacado que os componentes curriculares Educação Física e Artes podem ser desenvolvidos pelo professor regente da turma (BRASIL, 2010). Com isso, percebe-se como as diretrizes, demonstram uma segregação nas áreas do conhecimento, configurando cada um dos conteúdos e suas gavetinhas, ou seja, em suas áreas e disciplinas.

Atualmente, encontramos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a organização e estruturação do currículo da Educação Básica. Destaca-se que esse é um documento com caráter normativo e que foi regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). A presente resolução instituiu e orientou a implementação da BNCC, que necessita ser respeitada de forma obrigatória no decorrer da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil até o Ensino Médio, como também nas modalidades de ensino (BRASIL, 2017). O ano de 2020 é marcado por mudanças na estruturação e organização curricular, pois as instituições de ensino estão passando por uma reorganização dos currículos, conforme as orientações da BNCC.

A BNCC não é algo novo em nossos cotidianos, pois as discussões e a ênfase para a construção de uma base nacional comum está sendo enfatizada desde a Constituição Federal de 1988. A partir desse momento, inicia-se um destaque para a construção de uma base nacional comum, perpassando por políticas públicas e programas. Pode-se dizer que foi um longo processo de discussão. Desse modo, com a Portaria nº 592, de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) intensificou-se as discussões acerca da BNCC.

A BNCC foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da educação Mendonça Filho. A partir desse dia, esse documento passa a ser uma referência nacional para a formulação dos currículos, orientando a construção desses por meio das competências. Desse modo, define-se o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os brasileiros, independentemente da região que o mesmo reside. Através da BNCC, busca-se igualar todo mundo, pois todos necessitam ter acesso e chegar às aprendizagens que estão expostas na BNCC (BRASIL, 2017), através do princípio da igualdade, no que tange ao acesso à Educação Básica, e por meio do princípio da equidade, que objetiva promover condições adequadas às especificidades de cada indivíduo (BRASIL, 2017).

Sabe-se que a BNCC não é o currículo da escola, pois ela não demonstra caminhos. É um documento normativo e orientador da construção do currículo. Diante disso, enfatiza-se que a BNCC tem a intenção de padronizar a educação, para qualificar os seus índices nas avaliações de larga escala e encontrar culpados para o fracasso escolar. Destaca-se que

a BNCC, normativa e articulada aos processos de avaliação de larga escala, prescreve o currículo, as formas de aferição do currículo ensinado e aprendido, assim como responsabiliza as escolas e, especialmente, os professores pelo fracasso ou sucesso nos processos avaliativos padronizados. A ênfase na padronização do que é ensinado e aprendido nas escolas e na prescrição do currículo pelo que é avaliado por exames sistêmicos se manifesta quando os elaboradores justificam a organização curricular por competências [...] (PICOLI, 2020, p. 05).

A partir da BNCC, os demais documentos e políticas curriculares são estruturados. No que tange ao estado do Rio Grande do Sul, depara-se com o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). O RCG foi homologado por meio da Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018, que institui e orienta a implementação do RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que embasa o currículo das unidades escolares no território estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Esse documento é uma referência obrigatória para todas as instituições de ensino estaduais.

Destaca-se que o RCG necessita fundamentar as concepções e as construções dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das instituições estaduais, a organização curricular e o sistema de avaliação. Diante disso, o RCG salienta que o “currículo é a expressão dos PPP” (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Com isso, definiu-se que

[...] currículo configura-se como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento historicamente acumulado, bem como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos estudantes, por meio da articulação com suas vivências e saberes (RIO GRANDE DO SUL, 2018)

Nessa resolução também se enfatiza que o currículo do ensino fundamental necessita seguir de forma obrigatória as orientações que são expostas no RCG e que podem ser estruturados com uma parte diversificada que será definida pelas instituições escolares (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Salienta-se que a base nacional comum e a parte diversificada do currículo necessitam ser articuladas e não estruturadas em dois blocos distintos. No que se refere aos três primeiros anos do Ensino Fundamental é destacado que

os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar não só a alfabetização, mas também o letramento, assim como o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia e a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização, o que exige a sequência da trajetória escolar dos estudantes, garantindo a passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

No decorrer da escrita da resolução, enfatiza-se o processo de transição entre as etapas da Educação Básica, entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Salienta-se a necessidade de garantir um processo contínuo da aprendizagem e não algo acabado na etapa em que a criança se encontra. Destaca-se a importância de uma etapa da Educação Básica dialogar com a outra, para que o processo de transição seja pensado de maneira articulada, a fim de garantir a equidade na Educação Básica (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Enfatiza-se, então, que

a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental requer a construção de estratégias entre as instituições públicas e privadas e suas respectivas mantenedoras, por meio de suas equipes diretivas e docentes, para que os currículos sejam utilizados com a finalidade de potencializar a progressão de aprendizagem dos estudantes, evitando lacunas, rupturas ou prejuízos no seu percurso educacional (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Mais uma vez, percebe-se a organização do Ensino Fundamental através dos componentes curriculares e das áreas do conhecimento, garantindo o desenvolvimento das habilidades e competências (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Diante disso, percebe-se a ênfase para a construção do conhecimento e o processo de aprendizagem por meio de uma seleção de conteúdos que atualmente são

definidos pela BNCC e pelo RCG, no caso do nosso estado. Sacristán (2017, p. 79) afirma que

a justificativa pedagógica mais genuína de um currículo organizado em torno de áreas significa um esforço para conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados, para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada para o aluno que aprende. Este aspecto é fundamental nos níveis da educação globalizada.

Com isso, pode-se dizer que as áreas do conhecimento definem os conteúdos de uma forma padronizada para todas as crianças que frequentam o contexto escolar. Essa organização das políticas curriculares se dá com a intenção de justificar os princípios da equidade e da igualdade de acesso. Cabe salientar que no momento em que não se considera as diversidades que temos nos contextos escolares e as necessidades dessa comunidade como também a sua cultura esses princípios ficam apenas nas políticas curriculares. Isso porque é bastante arriscado pensar que garantir um currículo padronizado está proporcionando a equidade e a igualdade, pois existem diferentes fatores que irão contribuir para isso. Entre esses fatores, podemos destacar os aspectos que tangem à vulnerabilidade social, algo que é evidente em nossas escolas públicas.

Diante dessa diversidade cultural e da vulnerabilidade social, como podemos salientar o uso das tecnologias no currículo, se nem ao menos as escolas possuem esses aparelhos tecnológicos em seu contexto? Como posso exigir que as crianças tenham acesso e dominem o uso dos mesmos, se no contexto em que elas deveriam explorar e manusear não é possível oferecer este acesso para todo? Lógico que não podemos generalizar, mas a grande maioria das escolas públicas apresentam carência em seus recursos tecnológicos e na sua infraestrutura.

Destaca-se que o Referencial Curricular Gaúcho está estruturado em seis documentos, sendo que o primeiro se refere à Educação Infantil e os demais são para o Ensino Fundamental, sendo organizados conforme as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso). Os mesmos foram elaborados em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), visando assim orientar os currículos das instituições gaúchas a partir do ano de 2019.

O Referencial Curricular Gaúcho segue a organização da BNCC, sendo estruturado a partir das áreas do conhecimento, dos componentes curriculares e das habilidades. Desse modo, cada uma das áreas do conhecimento possui o seu caderno, definindo as competências específicas para cada uma das áreas e as competências específicas para cada um dos componentes curriculares. Cada um dos componentes curriculares é estruturado com os objetos de conhecimento, com as competências definidas na BNCC e com as que são específicas do Rio Grande do Sul. Desse modo, trazem as definições para cada um dos anos do Ensino Fundamental.

Destaca-se que tanto a BNCC como o RCG são documentos bastante extensos e detalhados, ambos com caráter obrigatório e normativo. Cabe salientar que os mesmos apresentam e definem os conteúdos que necessitam estar presentes nos currículos das escolas brasileiras e estaduais, no caso do Rio Grande do Sul. Após analisar esses documentos, mais uma vez se sente falta das discussões acerca da infância, pois ela raramente está presente na organização e estruturação desses documentos. Não se verifica discussões sobre a concepção de infância que irá nortear a construção do currículo. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ênfase está no processo de alfabetização, letramento, socialização e desenvolvimento para a cidadania. Portanto, a discussão sobre a infância nessas políticas curriculares permanece sendo fragilizada e despercebida.

Tendo como objetivo elevar os índices de alfabetização e combater com analfabetismo no contexto brasileiro, nos deparamos com o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Essa será analisada e aprofundada no decorrer desta escrita, atrelando suas ações ao Programa Tempo de Aprender.

5.2.1 A Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), demonstra algumas divergências nas concepções de alfabetização que vem sendo construídas no decorrer das demais políticas curriculares citadas nesta tese e no processo histórico da educação. Principalmente quando evidencia uma alfabetização para além das habilidades da

leitura e escrita de forma mecânica, sem contexto e significados para as crianças, destaca uma alfabetização com ênfase na consciência fonêmica e elenca o incentivo de práticas de alfabetização na Educação Infantil. Através da PNA, destaca-se a definição de um método para alfabetizar, o que demarca um retrocesso na educação brasileira, visto que já se tinha superado a unificação de um único método de alfabetização quando se considera as singularidades das infâncias.

Verifica-se o empobrecimento das práticas curriculares e das vivências das crianças quando se enfatiza ações mecânicas, individuais e sem o uso da literatura infantil. Nessa perspectiva, as ações acerca da alfabetização direcionam-se para a repetição, o livro didático e atividades em folhas com exercícios definidos, sem reflexão e construção por parte das crianças. Desse modo,

adotando apenas uma área do conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, corre-se o risco de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes tanto para explicar o fenômeno da alfabetização quanto para promover a qualidade da educação (MONTEIRO, 2019, p. 41).

Também evidencia uma preocupação de alfabetizar as crianças já no primeiro ano do Ensino Fundamental, desconstruindo a concepção de alfabetização como um processo que se consolidava no terceiro ano, sofrendo modificações a partir da BNCC que passa para o segundo ano do Ensino Fundamental. Portanto, a cada política muda-se o tempo de experiências referentes a alfabetização, avaliando somente índices e não levando em consideração as crianças, os seus processos e suas infâncias. Destaca-se no Art. 2º do decreto os seguintes aspectos (BRASIL, 2019):

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever; III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

A PNA eleva a importância da família na alfabetização e as vivências de uma educação não formal que ocorre em um outro contexto que não seja a escola, destituindo a formação pedagógica dos professores e a importância desse no processo de alfabetização. Sabe-se que as experiências referentes ao letramento e o contato com a cultura escrita podem ser vivenciados no contexto familiar, mas também se faz necessário as mediações pedagógicas realizadas pelo professor.

A partir desse contexto, sentem-se a necessidade de refletir sobre a pandemia da Covid-19, a partir da qual as crianças ficaram afastadas da presencialidade no contexto escolar e sem a interação com os professores e colegas. Também necessitamos considerar a escolaridade e a compreensão das famílias brasileiras. Diante disso, se deseja evidenciar a importância das interações entre professor e criança e criança com criança durante a alfabetização. Caso contrário, as crianças retornariam para o contexto escolar todas alfabetizadas e sem lacunas no seu processo de aprendizagem após a liberação da presencialidade na escola durante a pandemia da Covid-19. Sendo assim,

vale ressaltar, ainda, que no Brasil não há estudos científicos suficientes sobre os programas de alfabetização familiar, e também não são conhecidos projetos ou experiências sistemáticas desse tipo de programa em redes públicas de ensino. Portanto, não há evidências robustas para se adotar tal proposta em uma ampla política de alfabetização (MONTEIRO, 2019, p. 42).

Portanto, a PNA impacta fortemente na percepção de alfabetização, criança e currículo, quando consideramos as demais políticas e documentos orientadores das práticas curriculares. Esse impacto é gritante tanto na Educação Infantil, quando se evidencia uma alfabetização e o uso de livros didáticos, como também no Ensino Fundamental, priorizando apenas um método de alfabetização e reduzindo esse processo apenas um ano da segunda etapa da Educação Básica, sem considerar o tempo de cada uma das crianças.

O Programa Tempo de Aprender é uma das ações da PNA e apresenta como objetivo qualificar a alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. Desse modo, o programa está estruturado em quatro eixos que consideram a formação, o apoio pedagógico, a avaliação e a valorização dos profissionais da alfabetização. No que tange ao eixo um, referente à formação continuada de profissionais da alfabetização, depara-se com cursos *on-line* de formação. O eixo dois refere-se ao

apoio pedagógico e gerencial da alfabetização, disponibiliza-se recursos *on-line* para apoio a alfabetização, à literacia e à numeracia, como também apoio financeiro para assistentes de alfabetização, que estarão juntamente com os professores do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

O eixo três é direcionado para o aprimoramento das avaliações de alfabetização, considerando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Por fim, o quarto eixo evidencia a valorização dos profissionais da alfabetização, realizando premiação por desempenho, tanto para os professores como para diretores e coordenadores.

O Programa Tempo de Aprender e a PN, não é neutro e está carregado de intenções, a partir da perspectiva de um governo que objetiva unificar o processo educacional e afirmar ainda mais as desigualdades educacionais e sociais. Diante disso, evidencia-se mais uma vez a importância de olhar para as crianças e considerar as singularidades das suas infâncias, a partir de práticas curriculares que priorizem a ludicidade e o processo de aprendizagem de uma maneira significativa.

5.3 AS POLÍTICAS CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA E O CONTEXTO ESCOLAR PESQUISADO

Ao analisar as políticas curriculares do sistema de ensino da cidade de Santa Maria - RS, encontra-se no ano de 2012 a Resolução CMESM²² nº 32, de 18 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS (SANTA MARIA, 2012). Essas apresentam orientações para organização curricular dessa etapa de ensino e também define a organização do Ensino Fundamental, salientando o número de crianças que podem constituir uma turma. No que tange aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as turmas do 1º ao 5º ano da zona urbana podem ser compostas de 20 a 25 crianças. Esse número sofre uma pequena alteração quando se considera a educação do campo, em que as turmas serão constituídas de 15 a 25 crianças, sendo permitido as classes multisseriadas quando necessário (SANTA MARIA, 2012).

²² Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM).

Em relação à organização curricular, a presente resolução define as dimensões orientadoras do currículo para a Educação Básica. Como dimensões orientadoras das propostas curriculares do Ensino Fundamental, definem-se os seguintes elementos:

I – O direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos. Resolução CMESM nº 32/2012 – fl.3 II – O dever de o Estado garantir a oferta do ensino fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção. III – As escolas que ministram o ensino fundamental deverão trabalhar considerando o, como etapa da educação básica, capaz de assegurar a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura indispensáveis para o desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade (SANTA MARIA, 2012).

Salienta-se que o currículo será constituído de uma base nacional comum, integrada à parte diversificada e sendo operacionalizado com o PPP da escola. Para o Ensino Fundamental, destaca-se que as propostas curriculares deverão assegurar de forma gradativa aos estudantes os seguintes elementos:

I – a possibilidade de construção da leitura, da escrita e do raciocínio lógico para o cálculo e a resolução de problemas; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes e das tecnologias em que se fundamenta a sociedade; III – a formação de habilidades, atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica e solidária do e no mundo (SANTA MARIA, 2012).

Seguindo a análise, encontra-se a Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências (SANTA MARIA, 2015). Pode-se dizer que o Plano Municipal de Educação foi elaborado em consonância com Plano Nacional de Educação 2014 a 2024. Diante disso, através da Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015 (SANTA MARIA, 2015), define-se o Plano Municipal de Educação (PME), com duração de 10 anos. Esse plano apresenta as metas e as estratégias que serão estabelecidas para alcançar os objetivos destacados. Desse modo, são diretrizes do PME as seguintes ações:

[...] I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; e X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (SANTA MARIA, 2015).

Cabe salientar que essas diretrizes foram destacadas a partir do Plano Nacional de Educação 2014 a 2024. As especificidades do Ensino Fundamental estão dispostas na Meta dois do PME. Desse modo, se tem como meta

universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos estudantes concluam esta etapa na idade recomendada, até o quinto ano de vigência do PME e pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PNE, resguardadas as responsabilidades dos entes federados, conforme a legislação vigente (SANTA MARIA, 2015).

Foram definidas 21 estratégias para trilhar os caminhos e alcançar a Meta dois, do PME. Entre as estratégias, depara-se com a organização do currículo, visando estabelecer parcerias com a rede privada e qualificar o mesmo, com a inserção de professores especializados nas áreas do conhecimento no que tange à Educação Física, Artes e Língua Estrangeira para as turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SANTA MARIA, 2015).

Na BNCC e no RCG é enfatizado que os municípios necessitam organizar e estruturar os documentos curriculares em consonância com as políticas públicas e documentos vigentes. Diante dessa realidade, no ano de 2019, o município de Santa Maria - RS aprova o seu Documento Orientador Curricular (DOC). Esse foi organizado em seis cadernos, sendo um específico para a educação infantil e os demais para o Ensino Fundamental, a partir das áreas do conhecimento. Destaca-se que

o Documento Orientador Curricular nasce da necessidade e da importância de adequar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, à realidade local, respeitada a especificidade e a singularidade de cada território. O presente Documento tem como seu suporte principal a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e Documentos Curriculares das diferentes redes de ensino (SANTA MARIA, 2019).

Pode-se dizer que os cadernos do DOC de Santa Maria apresentam a mesma lógica de organização da BNCC e do RCG, destacando as áreas do conhecimento, os componentes curriculares, as competências específicas, os objetos de conhecimento e as habilidades. Nesse documento, apenas se acrescenta as habilidades dos componentes curriculares que são específicas do município de Santa Maria - RS. No quadro a seguir, destaca-se como é organizado o componente curricular, conforme as áreas do conhecimento e o DOC de Santa Maria - RS.

Quadro 7 - Estrutura do DOC de Santa Maria, conforme o componente curricular

Componente curricular: _____				
1º ANO				
Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades da BNCC	Habilidades RS	Habilidades SM
		(EF01CI01)	(EF01CI01RS-1)	(EF01CI01RS-3SM-1)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no DOC (SANTA MARIA, 2019).

Para a organização dos currículos e dos planos de estudo das escolas municipais de Santa Maria - RS, destacou-se a necessidade considerar a BNCC, o RCG e o DOC de Santa Maria. A partir disso, as instituições e os professores tiveram a autonomia de elaborar os currículos de suas escolas, pensando nas metas e demandas de cada realidade escolar.

Diante do cenário da pandemia, ocasionada pela Covid-19, o município de Santa Maria - RS regulamentou o Ensino Remoto através Resolução CMESM nº 40 de 22 de junho de 2020 (SANTA MARIA, 2020). A presente resolução regulamentou o Ensino Remoto emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas respectivas modalidades (SANTA MARIA, 2020).

Desse modo, o Ensino Remoto em nosso município passou a ser compreendido como o atendimento não presencial, com crianças que estão matriculadas nas instituições escolares, fazendo o uso ou não de tecnologias nas práticas pedagógicas. Sendo assim, o Ensino Remoto apresenta como intenção garantir os objetivos de aprendizagens expostos nos documentos curriculares, tais como a BNCC, o RCG e o DOC de Santa Maria - RS (SANTA MARIA, 2020).

Através do atendimento não presencial, os professores necessitaram organizar roteiros explicativos para que as famílias pudessem auxiliar as crianças no seu processo de aprendizagem. Por meio desses roteiros foi realizado o registro das experiências pedagógicas vivenciadas pelas crianças. Sendo assim, o retorno necessitou ser semanal e foi contabilizado na carga horária do ano letivo de 2020 e 2021 (SANTA MARIA, 2020).

Para estruturar e organizar o Ensino Remoto, a rede de ensino municipal de Santa Maria, organizou um currículo emergencial para os Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, em consonância com as 10 competências gerais da Educação Básica que são definidas na BNCC. Diante disso, destaca-se que o mesmo apresenta a finalidade de

[...] orientar a organização curricular a ser desenvolvida nos Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, de modo complementar, remoto e também, ao retorno das atividades presenciais do corrente ano. Além disso, tal documento constitui-se num aporte pedagógico que subsidiará as decisões relacionadas ao percurso formativo do estudante, cujo habilidades não desenvolvidas nesse processo sejam retomadas e aprofundadas no ano vindouro, a partir dos registros individuais das aprendizagens dos estudantes (SANTA MARIA, 2020, p. 07).

O currículo emergencial dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Santa Maria foi estruturado a partir das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares. Nesse currículo, enfatizou-se as competências específicas, os objetos do conhecimento e as habilidades mínimas que precisavam ser desenvolvidas de acordo com os componentes curriculares (SANTA MARIA, 2020). Pode-se dizer que o currículo emergencial foi um documento em que se simplificou as habilidades que estavam expostas na BNCC, no RCG e no DOC de Santa Maria, considerando o momento que estávamos vivendo no contexto escolar.

No cenário do município de Santa Maria- RS, encontraram-se as políticas e os documentos que foram destacados anteriormente. A partir desses, percebe-se que ambos são estruturados em consonância com as políticas públicas e com os documentos de âmbito nacional e estadual. Através dessa análise, compreende-se que o Ensino Fundamental em nosso município também é estruturado por meio dos conteúdos e das áreas do conhecimento, mesmo em tempos de pandemia, nos quais a palavra-chave foi reinvenção. Isso porque se destacou tanto que professores, escolas e famílias estavam se reinventando para proporcionar a continuidade da educação. Entretanto, para a nossa surpresa a estrutura curricular permaneceu no mesmo modelo.

Diante disso, se faz necessário enfatizar e problematizar mais os aspectos que tangem às infâncias, tendo as crianças como foco da organização das propostas curriculares. As infâncias precisam ser protagonistas nesse processo e não só as competências, as habilidades e os objetos do conhecimento. São movimentos intensos e permanentes no âmbito do Ensino Fundamental quando ainda temos crianças nessa etapa da Educação Básica.

Destaco o quanto é importante ouvir as crianças no momento da estruturação das propostas curriculares e no momento da organização do planejamento, pois dessa forma elas serão ativas e protagonistas da construção do seu processo de aprendizagem. Enquanto professora, realizo a prática de ouvir o que as crianças desejam aprender e de que forma, para realizar a organização das ações que serão desenvolvidas com elas. Com esse movimento, observo que as crianças se envolvem mais com o processo e as vivências no contexto escolar, pois se sentem pertencentes a esse espaço, afirmando que elas contribuíram na organização das vivências e dos movimentos experimentados na escola.

Seguindo essa lógica de organização, a partir das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, depara-se com os planos de estudos das professoras da instituição escolar em que se realizou a pesquisa. Esses planos de estudos referem-se às habilidades que serão desenvolvidas no transcorrer do ano letivo, considerando a metodologia de cada professor e a turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também o processo de avaliação. Essas habilidades foram estruturadas a partir das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, sendo pensadas por meio de três trimestres. Se fez uso das BNCC, do RCG, do DOC de Santa Maria e do currículo emergencial do município, visando a especificidade e realidade de cada uma das turmas.

Através da análise dos planos de estudo, observou-se que cada uma das professoras buscou construir a sua metodologia com base nos referenciais teóricos que proporcionam subsídios para as suas práticas curriculares. Percebe-se que as metodologias estão pautadas em aulas expositivas, jogos pedagógicos, leituras e exploração de diferentes gêneros textuais, músicas, nos princípios da ludicidade, pesquisas, brincadeiras, entre outras possibilidades que enfatizam a alfabetização e a construção do conhecimento, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades propostas para cada trimestre do ano letivo.

No que se refere à avaliação, observa-se que as professoras destacam que a mesma será diagnóstica, processual e contínua, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem de cada uma criança no transcorrer do ano letivo. Além disso, essa avaliação será sistematizada através de pareceres descritivos desenvolvidos trimestralmente e entregues para as famílias. Desse modo,

o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos

equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

No decorrer dessa escrita, aprofunda-se a análise dos planos de estudos articulando as práticas curriculares e os relatos das crianças pesquisadas, conjuntamente com o referencial teórico desse estudo. Afirma-se que os planos de estudos priorizam com mais intensidade as habilidades dos documentos e das políticas curriculares, evidenciando em alguns momentos as especificidades das crianças da escola.

Diante dessa situação, mais uma vez elenca-se a necessidade de dialogar acerca das infâncias e das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a realidade em que as mesmas estão inseridas e para além das habilidades que estão definidas nas políticas curriculares. Nesse sentido, Ball e Braun (2016, p. 14) salientam que “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de repostas criativas”. Portanto, esse processo exige que as políticas curriculares sejam utilizadas como um suporte, ou seja, um documento orientador e não como um fim das práticas curriculares desenvolvidas com as crianças.

6 AS PRÁTICAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TECENDO OS ENCONTROS DA VIAGEM DE TREM

A nossa viagem de trem até aqui foi intensa, marcada por momentos de aprendizagens, reflexões e descobertas. A cada dia da viagem foram se tecendo as compreensões acerca das práticas curriculares, considerando as vozes, os olhares e as percepções das crianças que fizeram parte desta pesquisa. Os significados para o contexto escolar foram sendo elaborados a cada estação, constituindo o trem da infância dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A sensibilidade e a escuta atenta para compreender as infâncias foram sendo aguçadas no decorrer da viagem.

As políticas educacionais e as curriculares movimentam a organização do sistema educacional. Com isso, as crianças ingressam cada vez mais cedo no contexto escolar e também se verifica a antecipação de práticas voltadas para o processo de escolarização, não sendo permeadas pelas brincadeiras e ludicidade. Conforme Kramer (2007, p. 15), “[...] as crianças brincam, isso é o que as caracteriza”. Desse modo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental depara-se com crianças com seis anos de idade. Por isso, percebe-se a relevância de tencionar as infâncias nas práticas curriculares da segunda etapa da Educação Básica, valorizando as crianças como protagonistas do seu processo de construção do conhecimento. Esses tensionamentos serão articulados com os referenciais teóricos estudados e com os registros das crianças que fizeram parte desta pesquisa.

Com este capítulo, objetiva-se compreender a presença da infância nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através das percepções das crianças de uma escola pública do município de Santa Maria - RS. No transcorrer da escrita do mesmo, será dialogado com o referencial teórico e com as concepções acerca de currículo, tempos, espaços e práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando tencionar os aspectos que tangem as infâncias nessa etapa da Educação Básica. Segundo Friedmann (2020, p. 66),

as instituições de educação formal- creches, escolas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental- são educadoras por natureza. O que observamos em muitos desses equipamentos?
Espaços nem sempre adequados; Falta ou excesso de materiais; Currículos fragmentados que não acompanha os “tempos orgânicos” das crianças; Excesso de crianças em cada sala; [...] Demanda reprimida; Mudanças permanentes de diretrizes curriculares; Excesso e/ou inadequação de atividades e estímulos; Falta de tempo livre para as crianças experimentarem sua autonomia.

Cada vez mais se observa os currículos fragmentados e a falta de tempo livre nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois muitas vezes não é considerado produtivo ou não se percebe uma intencionalidade pedagógica. As práticas curriculares são as vivências da comunidade escolar e o momento em que o currículo está sendo colocado em ação. Destaca-se que a comunidade escolar é composta por famílias, crianças, professoras, estagiários e funcionários, ou seja, todos os segmentos que compõem a escola. Sendo assim, as práticas curriculares não são neutras, pois são permeadas por intenções e objetivos educacionais. Também são todos os movimentos, ações e construções desenvolvidas no contexto escolar, englobando a percepção e as experiências das crianças.

Desse modo, as práticas curriculares são compreendidas como experiências vivenciadas no cotidiano escolar, influenciadas pelos conteúdos, habilidades, sentimentos, aprendizagens, emoções e concepção da comunidade escolar, com mais ênfase nas ações desenvolvidas pelos professores, a partir das necessidades e intencionalidade educacionais. Conforme Friedmann (2020, p. 93), “o desafio maior é conhecer crianças nas suas diferentes realidades e aprender suas singularidades”. Essas diferenças e singularidades das crianças deveriam permear com mais intensidade as práticas curriculares, a fim de valorizar as suas culturas e evidenciar sua importância para o contexto escolar. Portanto,

a cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família da mãe, do pai, daquela criada pela própria criança a partir da sua natureza, da escola, da de seus grupos. [...]. O contexto cultural é esse sistema simbólico, imprescindível para entender o lugar das crianças. Além da cultura herdada, as crianças são tanto atores sociais quanto produtoras de cultura- não são consumidores (FRIEDMANN, 2020, p. 78).

Enfatiza-se que o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma lista de conteúdos organizados por áreas do conhecimento que muitas vezes não dialogam entre si e muito menos com as infâncias que constituem o espaço da escola. Destaca-se a organização dos espaços e tempos do Ensino Fundamental, pois normalmente essa etapa da Educação Básica apresenta uma rotina rígida e engessada em horários estabelecidos, em que se define o tempo para brincar, do recreio, do lanche e dos momentos de aprender, transmitindo a ideia de que o brincar e o aprender são processos que não podem dialogar entre si, bem como que as crianças não desenvolvem o seu processo de aprendizagem de uma forma lúdica. Corroborando com isso, salienta-se as afirmações de Friedmann (2020, p.69) quando

destaca que “os corpos infantis estão atualmente propensos a ficar imóveis nas carteiras das salas de aula, à frente das telas, videogames e computadores, em qualquer tipo de meio de transporte, que não a pé”. A brincadeira e o movimento estão cada vez menos presente no cotidiano das crianças.

O currículo escolar, assim como as práticas curriculares, apresenta as intenções pedagógicas, a missão e a analogia de um determinado contexto escolar. Desse modo, o currículo é uma das identidades da escola, enfatizando as características e prioridades da instituição. Por esse motivo que se torna importante pensar o currículo para além das políticas curriculares e habilidades que estão expostas nas mesmas. Destaca-se, assim, que

a cultura que a escola distribui encapsulada dentro de um currículo é uma seleção característica organizada e apresentada também de forma singular. O projeto cultural do currículo não é uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum. Tais conteúdos sob uma forma que se considera mais apropriada para o nível educativo ou grupo de alunos do qual se trate (SACRISTÁN, 2017, p. 75).

Enfatiza-se a relevância da presença da infância e dos elementos relacionados a mesma no momento da elaboração e da estruturação de um currículo, visando uma escola pensada para as crianças a partir de suas singularidades, potencialidades, necessidades e demandas, e não somente com ênfase nos conteúdos e no tempo destinado ao ensino e aprendizagem. Assim, há um currículo estruturado com a percepção das crianças, transcendendo as políticas curriculares e afirmando a realidade do contexto escolar. Bueno (2018, p. 28) afirma que

a escola deveria ser um universo imenso e aberto a cada criança. Na escola, a criança entrará em contato com outras crianças. Esse contato é bem diferente das experimentações que tiveram em clubes, parques e afins. Bem diferente porque as figuras que possibilitam e mediam as situações não são do universo individual da criança, e sim coletivizados por outras. Além disso, o espaço escolar é um espaço ao qual a própria criança atribui e no qual produziu sentido.

Na percepção das crianças, a escola seria um lugar mais alegre e com diferentes possibilidades de brincadeira. Isso se torna evidente a partir da pesquisa desenvolvida nesta tese quando as crianças evidenciam as cores e os diferentes espaços de brincadeiras. Diante disso, enfatiza-se a importância de valorizar a cultura infantil e de tornar a escola um lugar mágico para as crianças, para que elas possam viver as suas infâncias. Torna-se relevante refletir sobre as práticas curriculares, os tempos e os espaços que permeia as escolas e que estão presentes nos cotidianos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

6.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS

O Ensino Fundamental apresenta uma organização curricular que se diferencia da Educação Infantil, principalmente quando se considera os tempos e espaços. Desse modo, verifica-se que o currículo do Ensino Fundamental é estruturado a partir das áreas do conhecimento, dos objetos de conhecimento e das habilidades, visando enfatizar o que é necessário ensinar na escola e o que as crianças precisam aprender, seguindo a organização de cada ano escolar. Os tempos no Ensino Fundamental são delimitados por aulas, recreio, lanche e em alguns contextos depara-se com informática, artes e outros projetos desenvolvidos na escola.

O espaço prioritário de exploração dos sujeitos do Ensino Fundamental é sala de aula, pois é nesse lugar em que as crianças permanecem o maior tempo quando estão na escola. Além disso, a sala de aula é composta por classes e cadeiras que normalmente são organizadas em filas, ou seja, um aluno fica atrás do outro sem interação. O pátio é um espaço privilegiado, no qual as crianças exploram no momento do recreio ou em ações direcionadas pelo professor. Essa organização acompanha o Ensino Fundamental por muito tempo, mas atualmente observa-se algumas movimentações e transformações nessa etapa da Educação Básica.

Desse modo, a partir das observações realizadas no decorrer da pesquisa, verifica-se movimentos de modificações dos tempos e espaços nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto no que se refere à organização das salas de aula, como também algumas vivências proporcionadas na escola. Enquanto professora, busco semanalmente organizar de uma forma diferente o contexto da minha sala de aula, possibilitando diferentes espaços e formas de interações. As classes são organizadas em duplas, em círculos, grupos e individualmente, e as crianças possuem a autonomia de escolher o lugar em que desejam sentar naquele dia. Portanto, as crianças não possuem lugares fixos, como também a organização da sala de aula. O pátio é o espaço em que as crianças mais gostam de estar, pois nesse lugar elas brincam e se divertem com os seus colegas, bem como a pracinha.

No decorrer da pesquisa e das vivências, algumas reflexões acerca da organização do currículo, dos tempos e dos espaços para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram emergindo. Nessa perspectiva, é necessário se questionar o que é um currículo e para que ele serve, como também os elementos acerca dos tempos

e dos espaços. A partir disso, destaca-se os seguintes questionamentos: que espaços as crianças exploram no contexto da escola? Que espaços constituem as práticas curriculares? Quem estrutura os tempos da escola? Por que temos tempos tão definidos? Por que nos deparamos com o tempo de aprender e o tempo de brincar? Esses questionamentos irão conduzir a escrita e as reflexões a seguir.

Destaca-se que historicamente o currículo²³ do Ensino Fundamental vem sendo construído a partir de uma perspectiva fragmentada do conhecimento e baseado em conteúdos que atualmente chamamos de objetos de conhecimento, os quais são selecionados para serem “ensinados” e “aprendidos” no contexto escolar por todos os estudantes que frequentam este espaço. Com isso, verifica-se que o currículo para essa segunda etapa da Educação Básica é baseado em uma lista de objetos de conhecimento e essa é organizada conforme as disciplinas, denominadas como componentes curriculares na atual BNCC (BRASIL, 2017), e áreas do conhecimento, seguidas por suas habilidades. Essa organização vem sendo reforçada e enfatizada nos próprios documentos e políticas curriculares que orientam a organização e elaboração do currículo para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o currículo

[...] representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõe; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações[...]. O currículo desempenha uma função dupla- do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõe (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

No momento da elaboração de um currículo, desenvolve-se uma seleção de conteúdos e habilidades que se acredita que seja importante para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças conforme a sua faixa etária e o ano escolar. Nesse sentido, a principal ênfase no currículo do Ensino Fundamental são os objetos de conhecimento, as habilidades e as competências. Dificilmente nos deparamos de forma explícita com uma concepção de infância e de criança, como também com as percepções que emergem do contexto escolar e das próprias crianças.

Conforme Sacristán (2017, p.19), “[...] o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição

²³ “O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)” (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

escolar”. Há uma cultura que normalmente não contempla as especificidades da comunidade escolar e as singularidades das infâncias, visto que os documentos e as políticas curriculares são organizados a partir de uma ideologia de escola e de sociedade.

A cada política curricular analisada neste estudo, percebe-se que as orientações não direcionam o olhar para as infâncias e crianças. Portanto, o currículo dessa etapa da Educação Básica não enfatiza e não prioriza as crianças e suas infâncias, mas prioriza um processo de escolarização recheado de objetos do conhecimento que no decorrer de um ano letivo necessitam ser estudados e conhecidos pelas crianças. Nesse sentido, salienta-se que

[...] as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (SACRISTÁN, 2017, p. 16).

Sabe-se que essa organização curricular do Ensino Fundamental está embasada em uma perspectiva conteudista e segmentada, cuja prioridade são os conteúdos e não as crianças, muito menos as suas singularidades e o seu processo de aprendizagem a partir do seu próprio tempo e de seus direitos enquanto sujeitos históricos sociais, visto que a intenção é a formação do cidadão, com base na aprendizagem referente à leitura, à escrita, aos cálculos e à compreensão do ambiente social. Essa perspectiva vem acompanhando a trajetória escolar, como também a história do processo educacional por muitos anos. Acredita-se que seja imprescindível ampliar o olhar para o currículo desta etapa da Educação Básica, já que se faz necessário pensar a criança em sua integralidade, singularidade, cultura e no seu desenvolvimento integral, para além de uma lista de objetos do conhecimento ou por meio de um método de alfabetização, como é enfatizado na PNA (BRASIL, 2020).

Percebe-se que a ênfase na educação brasileira, cada vez mais, está sendo direcionada para os métodos, o que ensinar e o que as crianças precisam conhecer no determinado ano escolar. Muito pouco se percebe uma preocupação com o que realmente as crianças aprenderam, compreenderam e atribuíram significados, uma vez que, conforme Corsino (2007, p. 57), “é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo

sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos”. O desafio aqui é observar o significado que cada criança atribui nesse processo de aprendizagem.

Conforme Corsino (2007, p. 59), “entendemos que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que aprendizagem vai se dando”. Durante a pandemia, muitos desafios foram vivenciados e muitas lacunas ficaram no processo de aprendizagem das crianças, já que estavam afastadas presencialmente do contexto escolar, sem a interação direta com seus pares e com o professor. Desse modo,

ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão do nosso repertório, através da aquisição de linguagens que os permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação (NÓVOA, 2022, p.19).

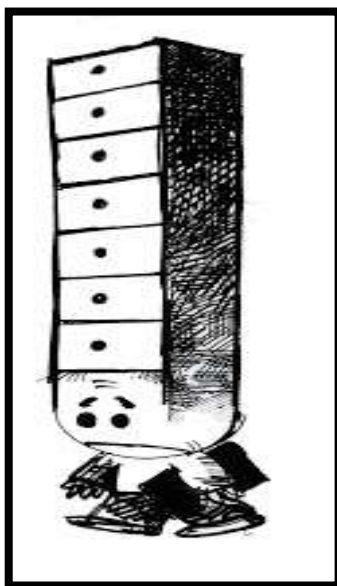
Na instituição pesquisada, o ano letivo de 2020 foi vivenciado principalmente através do Ensino Remoto, pois não podíamos estar presencialmente no contexto escolar. Sendo assim, realizávamos semanalmente a entrega de atividades impressas para que as crianças pudessem seguir com o seu processo de aprendizagem. Muitas crianças relataram que realizavam as ações propostas com auxílio de seus familiares e também destacaram que apenas copiavam o que seus responsáveis mostravam ou não faziam porque não tinham alguém para auxiliar. Afirma-se que muitas ações retornavam sem serem realizadas e que se fazia necessário estar em constante busca ativa para que essas crianças não abandonassem a escola.

Iniciamos o ano letivo de 2021 da mesma forma, através do Ensino Remoto, tentando incorporar em nossas ações um encontro *on-line*. Cabe ressaltar que esse encontro online era para poucas crianças, devido à dificuldade de acesso. No mês de junho, retornamos presencialmente em grupos menores e com rodízio de crianças para o contexto da escola. Sendo assim, realizávamos ações de forma híbrida, tendo um grupo de crianças na escola e um outro grupo desenvolvendo ações impressas em suas casas. Já no ano de 2022, retornamos todos presencialmente na escola, o que deixou ainda mais evidente as dificuldades de aprendizagem das crianças e as lacunas que ficaram no seu processo de aprendizagem. Desse modo, buscou-se constantemente ações que pudessem contribuir para o avanço das crianças. Segundo Arroyo (2019, p. 70),

estamos caminhando para alguns consensos: que é urgente conhecer melhor os alunos; que olhares negativos, preconcebidos e preconceituosos não nos permitem entender-nos; que é necessário conhecer suas trajetórias escolares para além dos clássicos boletins e registros de notas, conceitos, aprovados ou reprovados; que sem conhecer suas trajetórias humanas não conheceremos suas trajetórias escolares. Cada coletivo de escola vai inventando formas diversas de aproximar-se dos educandos para clarear todas essas dimensões.

A partir desse cenário, sente-se a necessidade de ampliar a percepção do currículo fragmentado e pensado para um determinado ano escolar, pois se carece de recompor as aprendizagens e a construção do conhecimento, buscando vivências nos anos anteriores do processo escolar, para que as crianças possam seguir a sua trajetória. Não basta avançar os objetos do conhecimento se as crianças ainda não compreenderam o processo anterior e não desenvolveram as habilidades essenciais para seguir a construção de suas hipóteses e a aprendizagem escolar. A figura a seguir demonstra uma perspectiva de currículo fragmentado e que enfatiza os aspectos que tangem a “caixinhas” do conhecimento, pois são organizados cada um em sua área.

Figura 11- O currículo fragmentado



Fonte: Catão (2020).

Um currículo estruturado e organizado pelos componentes curriculares já demonstra uma visão fragmentada das crianças, pois além de visibilizar os objetos

dos conhecimentos, as habilidades e competências se prioriza uma organização das práticas curriculares que as áreas do conhecimento não dialogam entre si. Esse aspecto também se tornou perceptível nos planos de estudos das professoras que constituem o contexto escolar pesquisado, pois os mesmos foram organizados através dos componentes curriculares e das áreas do conhecimento, seguindo as orientações do DOC.

Além disso, também se percebeu que não ocorria um diálogo entre as áreas do conhecimento no momento da organização das práticas curriculares do cotidiano, visto que as professoras pensavam na área do conhecimento e na habilidade para aquela área, sem buscar uma articulação e continuidade com as demais ações propostas e com os outros componentes curriculares. Não se apresentava essa ideia de separação para as crianças, mas quando se analisa o planejamento se consegue perceber essa segmentação, como também no diálogo com as professoras. Paro (2011, p. 487) corrobora destacando que

o currículo da escola fundamental tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo sua forma verbalista e restringindo seu conteúdo as disciplinas tradicionais, adstritas e conhecimentos e informações. A sociedade mudou, novos direitos políticos, civis e sociais foram alcançados ou entraram na pauta de reivindicações, mas a concepção de currículo e daquilo é necessária para a formação humana-histórico dos cidadãos continua a mesma.

As discussões acerca do currículo e das políticas curriculares para o Ensino Fundamental emergem e são direcionadas para um processo de escolarização e visibilidade dos objetos do conhecimento. Também nos deparamos com outras realidades no contexto escolar com diferentes crianças e infâncias, como também diversos modos de viver em sociedade e culturas distintas, mas muitas vezes isso passa despercebido ou não é considerado no momento de estruturar o currículo, mesmo tendo a parte diversificada que acaba se direcionando para o estudo do município ou bairro de forma ampla.

A escola é muito mais que um espaço que transmite conteúdo ou conhecimento, pois envolve práticas, experiências e construções de significados. O professor não é um mero transmissor de conteúdos e não é detentor de todo o conhecimento, pois nos deparamos com momentos de trocas e de construções. O contexto escolar e o currículo são espaços de discussões, análises e ressignificações, nos quais estão presentes também os elementos culturais de cada um. Portanto, os saberes que são explícitos em um currículo também necessitam estar articulados com

a vida cotidiana das crianças, não podendo ser algo separado e distante. Com isso, quero dizer que a escola precisa ter um significado na vida crianças e em suas infâncias.

Ao dialogar com as crianças sobre a construção de uma escola, muitas percepções e espaços emergem, mas torna-se evidente as cores, as brincadeiras, os cheiros e os espaços, que também são elementos que constituem o currículo quando transcendemos o nosso pensamento para além dos objetos de conhecimento. A seguir, destaca-se esses apontamentos que foram realizados pelas crianças quando elas são desafiadas a criar uma escola e a descrever o que teria nesse lugar:

Na minha escola teria aulas normais como português e geografia, mas teria também aulas um pouco diferentes como aula de música, aula de teatro e etc (C, 4º ANO, 2021). Eu gostaria de ter uma escola bem grande, colorida, com quadra de esportes fechada. Uma pracinha enorme, lugares especiais para todas as crianças, televisões e computadores em todas as salas (N, 4º ANO, 2021). Eu gostaria de ter uma escola bem grande e uma quadra enorme, uma pracinha e um lugar de brinquedos e um salão de brincar (B, 4º ANO, 2021). Linda, colorida, flores, árvore e oficina de artes (T, 3º ANO, 2021). Colegas, salas, professora e muita diversão (D, 2º ANO, 2021). Teria animais, arco-íris, educação física, informática, aula de canto, de teatro (L, 2º ANO, 2021). Teria pisca-pisca, educação física, parede colorida, números com luzes, poço de luz (K, 2º ANO, 2021).

Aqui se confirma a necessidade do brincar, principalmente nos relatos das crianças do 4ª ano do Ensino Fundamental. Portanto, quanto mais se avança no Ensino Fundamental, menos se brinca, mas as crianças ainda querem brincar e sentem essa necessidade. Além dos espaços de brincadeiras, evidencia-se no relato das crianças práticas e ações que consideram as diferentes linguagens de expressão, referindo-se à música, ao teatro e às artes. Isso nos mostra o quanto o currículo e as práticas curriculares estão embasados em ações que as crianças pouco são dinâmicas, se expressam e se movimentam, pois a preocupação é mais evidente nas habilidades de leitura, escrita e desenvolvimento de cálculos.

Nesse sentido, se percebe o quanto ainda precisamos avançar nos aspectos relacionados com a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, para que as áreas do conhecimento dialoguem entre si e com os assuntos que estão sendo explorados no contexto escolar. Transcende-se assim um currículo fragmentado e organizado nas “caixinhas do conhecimento”, disposto a partir de uma integralidade e que realmente efetive os tempos e os espaços vivenciados pelas crianças conjuntamente com os professores. Desse modo,

um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes aconchegantes, seguros, encorajadores, desafiadores,

criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem suas leituras de mundo e se universo cultural agucem curiosidade, a capacidade de pensar, decifrar, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar, nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas etc., estejam presentes (CORSINO, 2007, p. 67).

O currículo é constituído por todos os movimentos e tensões que permeiam o contexto escolar. Ele transcende aquilo que está exposto e explícito em um documento ou até mesmo nas políticas curriculares, pois ele é vivenciado no contexto escolar por meio das práticas e ações. Diante disso, destaca-se que nos deparamos com um currículo oficial e real. O currículo real, é aquele que envolve os sujeitos, os tempos e os espaços, ou seja, todos os momentos vividos e experimentados na escola, com a comunidade escolar. Como diz Sacristán (2013, p. 26), “[...] o currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas como o intuito de influenciar as crianças”. A partir disso, é possível refletir e enfatizar que as mudanças e o repensar das práticas curriculares necessitam transcender as políticas curriculares e o currículo oficial, articulando as realidades das crianças e duas infâncias.

Não basta ter um currículo oficial que priorize as infâncias, as crianças e as mesmas como protagonistas do processo de aprendizagem, ou seja, um documento que dialoga com a cultura, com as áreas do conhecimento e as experiências das infâncias. É preciso acontecer no currículo real, aquele que é vivido pelas crianças e pelos demais sujeitos que estão inseridos no contexto escolar. O diálogo com as infâncias necessita transcender os documentos e realmente serem potencializados nas práticas curriculares. São mudanças que precisam ser realizadas tanto no contexto das políticas curriculares como nos documentos das instituições escolares, indo além do que está exposto em um documento. Portanto,

é a escola inteira que deve ser motivadora; portanto, é a escola toda que deve se tornar educadora. A esse respeito, o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá apenas para se preparar para a vida, mas cidadão de toda uma escola que lhe propicie condições de participar de variadas atividades, no grupo de dança, no coral, no clube [...]. [...] a escola é um lugar que deve fazer parte da vida das crianças [...] (PARO, 2011, p. 488).

As mudanças emergem a partir do momento em que se reflete os tempos e os espaços do contexto escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente quando se observa e se escuta atentamente as crianças, as quais são detentoras de

opinião, desejos e percepções. As crianças enfatizam e destacam o que se faz necessário estar presente na elaboração de um currículo. Com isso, não se quer desmerecer os objetos do conhecimento, mas salientar a necessidade de os mesmos estarem articulados com as infâncias e o ser criança no Ensino Fundamental, considerando as brincadeiras, as interações e as vivências diversificadas que transcendam o espaço da sala de aula, a lousa e o caderno. As crianças que participaram da pesquisa destacam:

Gosto de aprender brincando e escrevendo. De brincar na sala de aula, no recreio e de juntar as palavrinhas (A1, 1ºANO, 2021). Eu gosto de estudando e copiando e brincando. Eu gosto de ler livros com atenção (B, 1ºANO, 2021). Gosto de aprender sério e brincando. Sério é ficar um pouco quieto. Também gosto de fazer competição me divirto no recreio e na sala (L, 1ºANO, 2021). Gosto de aprender copiando, brincando e quero muito aprender a ler (A, 1º, 2021) (ZWETSCH,2021).

A partir das vozes das crianças, nota-se que elas atribuem um significado e um sentido para o brincar, considerando esse como uma forma dinâmica de aprender. Elas afirmam que podem aprender brincando e se divertindo, pois quando brincam realizam as interações e construções, ultrapassando os espaços da sala de aula, o quadro e até mesmo a reprodução.

Diante das colocações das crianças, muitas reflexões e indagações emergiram. Buscou-se organizar cada vez mais ações pedagógicas em que as crianças pudessem jogar, brincar e experimentar. Para isso, pautou-se na organização de estações de aprendizagem, a partir das quais as crianças pudessem ser ativas e protagonistas de suas escolhas. Essas estações de aprendizagem eram organizadas no espaço da sala de aula, com diferentes jogos e propostas de exploração. A partir disso, as crianças tinham autonomia para circular por todas as estações para então vivenciarem as propostas que estavam nas mesmas. Inicialmente, essa proposta de organização gerou agitação e euforia nas crianças, mas com o passar dos dias e dos movimentos realizados, observou-se que as próprias crianças organizavam os seus grupos e como iriam circular pelas estações de aprendizagem. Cabe ressaltar que em cada uma das estações as crianças deveriam realizar alguma forma de registro que poderia ser escrito ou através de desenhos.

Nesse sentido, destaca-se a relevância de problematizar a organização dos espaços da escola, principalmente da sala de aula, na qual as crianças passam o maior tempo. Necessitamos nos questionar acerca dos motivos que levam o contexto escolar a apresentar salas de aula do Ensino Fundamental organizadas em filas, com

crianças uma atrás da outra. Acredita-se que essa organização pode ser modificada, pois as crianças aprendem umas com as outras, podendo buscar formas que se estabeleçam trocas de diálogos que irão contribuir para a construção do conhecimento. Paro (2011, p. 489) salienta que,

hoje, com o avanço dos conhecimentos na Pedagogia, continuar repelindo a brincadeira como adversária de ensino implica cortar pela raiz a possibilidade de fazer a escola uma verdadeira casa de educação, o que aponta mais uma vez para a relevância de se estudarem alternativas de transformação do currículo da escola fundamental, tanto no conteúdo quanto na forma.

Compreende-se que as mudanças geram movimentos, agitação e euforia, até porque as crianças não estão habituadas a desenvolver práticas curriculares e ações em grupo, principalmente no Ensino Fundamental. Sabe-se que cotidianamente os professores são desafiados a pensar e refletir sobre suas práticas e com isso replanejam e buscam a melhor forma de organizar as suas ações. Entretanto, para além disso, ouvir as crianças e compreender o que elas desejam também é essencial para uma educação de qualidade e que valorize as infâncias. Ao ouvir as crianças pesquisadas, o brincar e o tempo maior do recreio foram elementos que aparecem a todo o momento em que se estabelecia o diálogo.

Acredita-se que a voz das crianças necessita estar presente nessa reflexão, como também na organização do espaço da sala de aula, dos tempos e dos movimentos vivenciados na escola. Todos os movimentos e ações são conquistas, mas essas levam algum tempo para serem valorizadas e demonstrarem qualificação, melhoria e qualidade para a educação. Para corroborar com essa reflexão, destaca-se as palavras de Bueno (2018, p. 47):

Um espaço de concretização das ideias, não de reprodução de conteúdos. Um espaço de grupo, coletivo, generoso, não de controle e classificação de corpos. Um espaço onde tudo cabe, não somente o que é imposto pelos currículos normatizadores e seus apostilados. [...]. Um espaço de referências estáticas e éticas, não um espaço padrão, composto pelas mesmas mesas, cadeiras e lousas.

Observa-se a importância de se pensar na sala de aula como um cenário de ideias e de possibilidades, algo que esteja para além do caderno e das folhas de atividades. Pensar em uma sala de aula como um espaço que potencialize o diálogo, as trocas, as vivências e as experiências, e não como um espaço que engessa e deixa as crianças estáticas. Segundo Bueno (2018, p. 48), “a sala como cenário deve ser tema de trabalhos, deve ser o espaço literal dos projetos, deve expressar teatralmente os assuntos que os grupos desenvolvem”. Busca-se uma vida para as salas de aula,

algo organizado e pensado para as crianças, considerado essas como protagonistas do seu processo de construção do conhecimento.

Durante esta pesquisa, as crianças da turma do 1º ano destacaram que uma sala de aula deveria ter os seguintes elementos:

A sala ia ter um monte de colorido. Ia ter uma parede cheia de unicórnio. Ia ter muito balão. Teria um tapete colorido no chão e um monte de adesivo. Ia ter bolo e muito balão. Tudo seria colorido. Ia ter uma estante com rádio. Uma tv, para olhar. Um balão gigante. Profª eu queria colocar um foguete, para mim ir na lua (ZWETSCH, 2021).

Através dos diálogos com as crianças, observa-se uma organização dinâmica para o espaço da sala de aula, com diferentes recursos, elementos e objetos que estão relacionados com suas infâncias e com suas vivências na Educação Infantil. Os espaços de vivência e de exploração no Ensino Fundamental precisam estar além da sala de aula e até mesmo ultrapassar os muros da escola. Pode-se explorar os lugares que encontramos na comunidade na qual a escola está inserida, valorizando aquele contexto que é real para as crianças. As brincadeiras, os jogos, as investigações e as experiências podem ser diversas e potencializadoras das infâncias. O processo de aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental não precisa ser desenvolvido exclusivamente dentro de uma sala de aula. Conforme Corsino (2007, p. 67),

os espaços disponíveis para as atividades precisam ser compreendidos como espaços sociais onde nós, professores(as), temos papel decisivo, não só na organização e disposição dos recursos, mas também na distribuição do tempo, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca do conhecimento.

As brincadeiras e as vivências que envolvem diversão e movimento não são enfatizadas e possibilitadas com tanta frequência no Ensino Fundamental. O tempo nessa etapa da Educação Básica é permeado por cópia, atividades, reprodução e sala de aula. Percebe-se alguns movimentos de ludicidade, de brincadeiras e de práticas que transcendem o caderno, mas ainda são em espaços isolados e com pouca ênfase. Acredita-se que o tempo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental poderia ser vivido pelas crianças de uma outra forma, sendo mais alegre e dinâmico, articulando mais ludicidade aos objetos do conhecimento. Portanto, é essencial se pensar em um tempo que as crianças sejam felizes, alegres, motivadas, criadoras e criativas no contexto escolar. As crianças pesquisadas salientaram que gostariam de viver na sua própria escola, pois gostam desse lugar, mas também em uma escola

[...] que a gente estude, aprenda e brinque (L, 1º ANO, 2021). Em uma escola bonita, alegre, com meus amigos, professores legais. Onde eu pudesse brincar, estudar e conversar com meus amigos (C, 4º ANO, 2021). Pracinha e quadra (I, 3º ANO, 2021). Uma escola que toda criança tivesse oportunidade de estudar e que tivesse a facilidade de aprender tudo (I, 3º ANO, 2021) (ZWETSCH, 2021).

Diante das reflexões, destaca-se que o tempo e o espaço constituem o currículo e permeiam todos os movimentos do contexto escolar. Esses são eixos estruturantes das práticas curriculares, precisando estarem articulados às brincadeiras, às infâncias e às vozes das crianças. Os espaços de exploração do Ensino Fundamental podem ultrapassar o espaço da sala de aula e até mesmo do contexto escolar, possibilitando vivências significativas que valorizem as diferentes infâncias e culturas.

Os tempos não precisam ser fragmentados entre o tempo de aprender e de brincar, pois as crianças demonstraram em seus diálogos que elas podem realizar essas duas ações mesmo tempo. O currículo oficial e o real precisam transcender os objetos do conhecimento, pois as vivências e as possibilidades na escola carecem de ampliação na perspectiva e na crença de que as práticas ultrapassam os cadernos, o quadro e até mesmo o acúmulo de conhecimento acerca dos conteúdos.

6.2 AS INFÂNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando nos referimos à infância e ao contexto escolar, muitos elementos estão relacionados com as vivências da Educação Infantil, pois as intencionalidades pedagógicas estão direcionadas para os aspectos que tangem ao desenvolvimento integral das crianças. Diante disso, sente-se a necessidade de conhecer e compreender essas crianças e suas infâncias, para avançar no processo pedagógico e organizar as experiências dinâmicas e diversificadas. Sabe-se que isso é uma característica marcante dessa etapa da Educação Básica, mas não precisa ser exclusivamente dela. Nessa perspectiva, nos questionamos por qual motivo as infâncias não são evidenciadas com intensidade no Ensino Fundamental. Será que as crianças não querem mais brincar e ter suas infâncias no Ensino Fundamental?

Cabe ressaltar que essa característica marcante da Educação Infantil deveria permear as práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que nesse contexto também se depara com crianças e infâncias que muitas vezes vivem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de uma

forma brusca e descontextualizada, pois são dois espaços distintos e que não deveriam ser se ocorresse um diálogo entre as etapas da Educação Básica.

Através dos relatos das crianças que guiaram esta pesquisa, percebeu-se que elas sentem a necessidade de brincar e de estar com os seus colegas, como também que o que mais gostam na escola são as ações proporcionadas fora da sala de aula, como atividade física e informática. Além disso, evidenciam o desejo de brincar na pracinha, como as crianças da Educação Infantil, e desejam mais tempo para o recreio. Observa-se que o intervalo é um momento no qual as crianças conseguem brincar livremente e com sujeitos de outras turmas da escola, sendo assim um momento mais dinâmico e movimentado para elas. Também se nota a presença de brincadeiras que envolvem o correr e o pular, pois dificilmente observou-se crianças brincando sentadas ou em apenas um lugar, visto que estavam em constante movimento no momento do recreio.

A seguir, destaca-se os apontamentos das crianças que guiaram a nossa viagem de trem e dois desenhos que demonstram a percepção das crianças acerca de como elas gostariam de viver as suas infâncias no contexto escolar, considerando a realidade de uma escola pública municipal de Santa Maria - RS.

Imagem 9 - Como as crianças gostariam de viver suas infâncias na escola



Fonte: Diário de campo da pesquisadora (ZWETSCH, 2021).

A partir dessa imagem, percebe-se que as crianças desejam vivências que potencializem os direitos das infâncias no Ensino Fundamental, ou seja, tempo de brincar e ações para além da sala de aula. Elas manifestam a necessidade de práticas curriculares diversificadas e mais tempo para brincadeiras e convivência com seus pares. Na escola pesquisada, está se buscando um movimento e vivências que permitam às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental brincarem mais nos espaços externos e internos, como também interações com as turmas de Educação Infantil. Sendo assim,

oferecer oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo não é necessariamente sinônimo de caos ou falta de controle por parte dos adultos, como muitos pensam. Não significa que, pelo fato de eles darem espaços de expressão para as crianças, autonomia nas escolhas em diferentes momentos, tempos de respiro, os adultos deixarão de acompanhar os movimentos e processos das crianças (FRIEDMANN, 2020, p. 43).

A construção da aprendizagem e do conhecimento também pode ocorrer por meio das brincadeiras, das interações e dos momentos de diversão, pois não se limitam à sala de aula e ao quadro negro. Compreender a importância de equilibrar práticas curriculares livres e orientadas com o protagonismo das crianças é essencial para assim repensar as propostas e o contexto escolar, elencando o interesse das crianças e suas culturas infantis.

Ao considerar a realidade das escolas de Ensino Fundamental, e principalmente os Anos Iniciais que é o contexto desta pesquisa, percebe-se essa ruptura, em que a criança e as infâncias deixam de ser o foco principal das práticas curriculares e que essas passam a ser desenvolvidas praticamente no espaço da sala de aula por meio da reprodução e com ênfase nos objetos do conhecimento. Tonucci (2008, p. 122) contribui salientando que

também na escola os adultos acreditam que as crianças não têm as suas preocupações, os seus sentimentos e os seus problemas. Por isso ensinam e pedem às crianças que escutem, recordem e repitam. A isso tudo chamam de aprender. Na escola acreditam que as coisas mais importantes a serem feitas em casa são as lições de casa e que não vale a pena brincar, desenhar ou estar com os amigos. Dizem que essas coisas são perda de tempo.

A bagagem cultural e os sentimentos das infâncias precisam estar atrelados com as ações desenvolvidas no contexto escolar, pois as crianças não são folhas em branco e nem neutras no mundo em que vivem. As crianças carregam consigo sentimentos, emoções, vivências do âmbito familiar e tudo isso influencia no seu processo de aprendizagem, pois acima de tudo elas são seres humanos. Portanto, as

crianças precisam ser percebidas como seres humanos carregados de emoções e portadoras de opiniões, e não como máquinas que precisam ser construídas e formatadas para viver em uma sociedade.

As práticas curriculares do Ensino Fundamenta, apresentam como ênfase a escolarização, os objetos do conhecimento, os componentes curriculares, as habilidades e as áreas do conhecimento. A criança deixa de ser percebida em sua integralidade, necessidade e a partir de seus interesses, visto que a ênfase se direciona exclusivamente para o processo de aprendizagem das habilidades que constituem as políticas curriculares, os currículos, os planos de estudos e os planejamentos. As crianças passam a não serem mais o ponto de partida e muito menos a ênfase na organização e estruturação dos tempos, dos espaços e das vivências que serão experimentadas por elas no contexto escolar.

Observa-se uma mudança na organização curricular nos tempos, nos espaços e nas formas de registrar o que foi desenvolvido no contexto escolar. Os momentos de brincadeiras, diversões, interações e experiências são trocados por salas de aula, cadernos, momentos de silêncio e quadro negro. Os tempos mais divertidos são vivenciados no recreio e nas aulas de Educação Física, pois são nesses espaços que as crianças brincam e se divertem. O restante de seu tempo na escola é momento de “coisa séria”. Sabe-se e acredita-se que as crianças podem aprender brincando e que podemos pensar em espaços e tempos diferentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que

pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou” (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

As vivências no Ensino Fundamental precisam ultrapassar os limites da sala de aula e das classes organizadas em fileiras, para que as crianças possam interagir e realizar troca com seus pares. Essa organização do Ensino Fundamental vem permeando muitos anos a história da educação brasileira, mas atualmente as crianças são outras e sentem a necessidade de se movimentarem e de brincar. Portanto, sente-se a necessidade de modificar os espaços, visto que as infâncias foram se transformando. Além disso, encontramos no contexto escolar outras crianças, cujas bagagens culturais são diferentes e possuem demandas distintas.

Os aspectos referentes à infância transcendem o tempo cronológico, ou seja, o período de uma história de um sujeito. A infância é percebida como uma categoria social, produtora de cultura, protagonista de sua construção de conhecimento e do processo de aprendizagem. A infância é muito mais que um tempo cronológico, pois envolve elementos sociais, culturais e políticos. Portanto,

as crianças possuem modos próprios de compreender e interagir como o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora de escola (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Nesse sentido, é necessário considerar alguns aspectos e elementos que constituem o processo de viver a infância, a fim de afirmar que temos no contexto escolar práticas curriculares planejadas para as crianças e que consideram os modos de viver a infância. Elenca-se a importância da ludicidade, permeada pelas brincadeiras, brinquedos, jogos e interações, pois as crianças aprendem com seus pares e também ampliam a sua bagagem cultural. Acredita-se que um dos grandes desafios das práticas curriculares no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão relacionados ao processo de se pensar sobre os tempos, os espaços e as práticas realizadas juntamente com as crianças, visando a possibilidade de viver uma infância ativa e participativa, e não como algo estático e sem brincadeiras, trocas e vivências divertidas que transcendam as linhas dos cadernos e o quadro negro.

A criança P (1º ANO, 2021) afirma que “[...] *escola é um lugar de estudar, é um pouco chato, é um lugar de aprendizagem, é um lugar de brincar e comer, é um lugar legal. Chato é copiar*”. Nesse relato, verifica-se as diferentes facetas da escola, evidencia-se que as crianças desejam práticas que transcendam a cópia e a reprodução, pois é algo cansativo e na perspectiva dela é chato. As infâncias no contexto do Ensino Fundamental precisam ganhar visibilidade, a partir das vozes das crianças, pois elas são produtoras de cultura e atribuem significados às ações desenvolvidas na escola. Pensar desse modo é ir além dos objetos do conhecimento e ultrapassar o currículo que se engessa e se preocupa com avaliações e resultados.

Viver a infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental muitas vezes está diretamente relacionada ao processo de alfabetização, de aprender e de avaliações. Apenas se considera práticas curriculares quando as crianças copiam, reproduzem e desenvolvem atividades de forma isolada, cada uma em seu espaço. Esses espaços

são delimitados pelas classes, a partir das quais as crianças só conseguem enxergar a cabeça do seu colega que está na frente. Além disso, percebe-se a vivência de uma infância estruturada pelos horários, pelo tempo de aprender e de brincar no contexto escolar. Parece que não é possível aprender brincando, mas sabemos que isso não é real, pois aprendemos brincando e compartilhando com os colegas, pois

as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm o direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna (KRAMER, 2007, p. 21).

As crianças possuem o direito de viver a infância no contexto escolar de uma maneira que possibilite a imaginação, a fantasia e a ludicidade. São direitos da infância. Destaca-se a importância de se viver a infância de uma maneira divertida e significativa para elas, o que, conseqüentemente, ressignificará o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, ultrapassando o simples fato de aprender porque é necessário. Com isso, as crianças irão em busca de sua aprendizagem a partir dos seus interesses e atribuindo sentidos para aquilo que vivenciam na escola, transcendendo as necessidades do currículo, pois a sua infância também será percebida.

6.3 AS PRÁTICAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS TENCIONAMENTOS DA INFÂNCIA

Sacristán (2017, p. 16) salienta que “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. Desse modo, nota-se a necessidade de olhar e refletir sobre as práticas curriculares, visto que o currículo não é apenas um documento e nem algo abstrato. Como já foi mencionado, esse documento ganha vida e movimento quando estruturado e vivenciado pelos sujeitos de um contexto escolar. o autor afirma ainda que o “[...] currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). Portanto, o currículo configura todos os movimentos e ações que são realizados no contexto

escolar, e por meio dessas que ele se concretiza, adquirindo significados e sentidos. Dessa maneira,

desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2017, p. 16).

Nessa perspectiva, destaca-se que práticas curriculares compreendem todos os movimentos, as ações e as tensões vivenciadas no contexto escolar, tanto pelos professores como pelas crianças. As práticas curriculares englobam todas as ações que são vivenciadas na sala de aula, no pátio, no refeitório, entre tantos outros espaços de uma escola e que recebem influências do contexto externo. Afirma-se que as práticas curriculares são permeadas por intenções e objetivos educacionais, quando direcionadas e conduzidas pelos professores. Desse modo, as práticas curriculares não são neutras, pois carregam consigo as concepções de quem as planeja e os sentimentos de quem as vivencia, pois se constroem significados e sentidos.

Ao direcionar o olhar para as práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que essas são vivenciadas pelas crianças principalmente no contexto de sala de aula, pois é nesse espaço que elas permanecem a maior parte de seu tempo. A realidade escolar depara-se com algumas ações fora do contexto da sala de aula, principalmente na quadra de esportes, nos dias de Educação Física, no pátio, no dia do brinquedo e no momento de recreio. Além disso, observa-se alguns momentos de interações entre as turmas dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, em que se busca uma proposta de ação que todos consigam interagir e se envolver ao mesmo tempo. Pode-se destacar que ainda são momentos esporádicos e que estão sendo construídos, mas que enquanto escola são pequenos movimentos que estão fazendo a diferença no cotidiano das crianças no que se refere à valorização das infâncias e ao cuidado com o outro.

Essas interações entre as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são vivenciadas por meio de brincadeiras, cantigas de roda, organização de espaços em que elas possam pintar, desenhar ou experimentar, como também na pracinha, contações de histórias, lanches coletivos, pinturas faciais, entre outras possibilidades. Além disso, as crianças dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental também organizam espaços para receber as crianças da Educação Infantil. Pode-se destacar que essas vivências são significativas para as crianças, pois possibilitam momentos de trocas e de aprendizagens. Nóvoa (2022, p.19) afirma que

estamos num tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola. Neste tempo precisamos de ter uma grande clareza sobre a missão da escola, sem nos deixarmos tentar por discursos etéreos, ilusórios. E precisamos também de ser capazes de pôr em causa um modelo escolar que, durante muito tempo, parecia imutável.

Diante dessa realidade, as crianças que conduziram esta viagem de trem foram desafiadas a criar um espaço na escola inspirado nos elementos que elas adoram. Esse registro foi realizado através de desenhos e escritas. A partir deles, percebeu-se que uma das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental elencou elementos que estão fortemente presentes no contexto escolar como cadeira, mesa e materiais escolares, tais como lápis, estojo e caderno (ZWETSCH, 2021). A partir de seus desenhos, verifica-se que as crianças manteriam a organização do espaço da sala de aula em que estão habituados a vivenciar, sem ampliar suas perspectivas e buscar elementos diferentes.

Já as demais turmas pensaram em organizar um espaço dinâmico e permeado pelas brincadeiras, contendo brinquedos, recursos para teatro, entre outros elementos. Por meio da análise do registro das crianças também se observou que esse espaço seria organizado contendo animais, máquina de refrigerante, pisca-pisca, computadores, brinquedos, fantasias, máscaras, roupas, filmes, campo de futebol, bola e corda (ZWETSCH, 2021). O destaque para brincadeira é mais potente nas turmas do 1º, 2º e 3º anos. Diante disso, enfatiza-se que a turma do 4º ano evidencia fortemente a necessidade de brincar e de pensar em espaços que possam vivenciar essa experiência de criar, expressar e usar diferentes linguagens de exploração. Com isso, mais uma vez se evidencia que ao avançar no Ensino Fundamental menos ainda se considera os direitos das infâncias. Na imagem seguir, apresenta-se alguns desenhos dos maquinistas dessa viagem de trem, que reafirmam o que está sendo problematizado nesta escrita.

Imagem 10 - Os espaços criados pelas crianças



Fonte: Diário de campo (ZWETSCH, 2021).

Organizar as práticas curriculares a partir das infâncias e das crianças significa em primeiro lugar ouvi-las, pois somente assim elas serão compreendidas a partir das suas singularidades. Por meio dos registros das crianças, verificou-se que cada uma das turmas destaca as suas necessidades, desejos, curiosidades e as suas especificidades. Reafirma-se que nenhuma infância é igual a outra, cada criança é única e com o seu tempo de aprender. Assim como os professores e as suas práticas curriculares, cada um organiza as suas ações por meio de seus estudos, turmas e metodologias. O que precisamos considerar nas práticas curriculares são essas diferenças, para não buscar padrões e não tentar unificar as infâncias.

Nascimento (2007, p. 28) afirma que “refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados”. As práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam assegurar os direitos e os deveres das crianças, transcendendo a preocupação com as habilidades e os objetos do conhecimento. É preciso pensar nessas crianças e nas suas singularidades. Portanto,

faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreça, o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção de autonomia (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Verifica-se a importância de repensarmos alguns aspectos das práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando a valorização da cultura infantil, as emoções, as trocas e a construção da autonomia das crianças. A partir disso, acredita-se que, ao se tencionar a infância, esses elementos serão levados em considerações, principalmente quando a organização e estruturação das práticas curriculares emergirem das necessidades e das demandas das crianças e especificamente da infância, sem priorizar tanto os objetos do conhecimento em si e os componentes curriculares.

Na imagem a seguir, apresenta-se algumas práticas curriculares vivenciadas pelas crianças da turma do 2º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada no ano de 2022. Essas ações tinham como intenção explorar os objetos do conhecimento, considerando o processo de alfabetização, mas sendo vivenciado por meio do brincar e da ludicidade. A partir dessa experiência, as crianças rememoram as brincadeiras e desenvolvem relações com sua construção do conhecimento, vivendo uma aprendizagem lúdica, com sentido e significado. Destaca-se que essas práticas curriculares também estão sendo vivenciadas no contexto das demais turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, transcendendo práticas curriculares engessadas e tradicionais que eram vivenciadas somente no caderno e com quadro negro. Essas experiências ultrapassam os limites das paredes das salas de aula, visto que organizamos vivências no pátio da escola, no qual as turmas do Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem jogar, se divertir e avançar no processo de alfabetização.

Imagem 11 - Aprendizagens e brincadeiras



Fonte: Registros da pesquisadora (ZWETSCH, 2022).

Conforme Borba (2007, p. 34), “a brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças”. Sabe-se que o brincar faz parte da infância e que alguns estudos já demonstram a importância deste para o processo de construção do conhecimento e da aprendizagem, tornando essa ação mais significativa, atrativo e prazerosa. O brincar e a diversão no contexto escolar possibilitam que as crianças sejam ativas e protagonistas da construção do seu conhecimento, pois por meio das brincadeiras elas realizam trocas de experiências, construções, ressignificações, estabelecem regras e compartilham o seu saber com o outro, pois

[...] tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultura e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaços para que possamos, unto com as crianças, brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaços para a fruição, para o fazer estático ou a brincadeira (BORBA, 2007, p. 35).

Ao tencionar a infância nas práticas curriculares, depara-se com a necessidade de uma flexibilização da rotina, dos horários e dos objetos do

conhecimento. Quando se destaca uma flexibilização não quer dizer que é preciso desconstruir e construir tudo novamente, mas direcionar o olhar para a cultura infantil, para as brincadeiras e para a criança protagonista do seu processo de construção do conhecimento. Afirma-se que as brincadeiras e a cultura infantil, necessitam ser valorizadas e priorizadas nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que essas crianças estão inseridas em um contexto e que antes de serem estudantes elas são sujeitos de uma determinada realidade.

Um outro fator relevante que o brincar e a diversão proporcionam refere-se à alegria e aos sorrisos. Afirma-se que as crianças são alegres e felizes no contexto escolar, sendo motivadas e intencionadas a voltar no outro dia para descobrir a nova surpresa da professora. Durante o diálogo com as crianças da turma do 1º ano, elas destacaram que “[...] *podem aprender brincando, que quando brincam elas aprendem muitas coisas e que a escola fica muito legal com brincadeira*” (ZWETSCH, 2021). A partir das colocações das crianças, reafirma-se que as práticas curriculares deveriam potencializar cada vez mais o brincar para as crianças terem vontade e gostar de todos os momentos da escola, não somente do recreio e da educação física.

Também se evidencia a importância de práticas curriculares que permitam às crianças a experimentarem e vivenciarem diferentes ações, sendo com os seus pares ou com as demais crianças que pertencem ao contexto escolar. Esses momentos de interação são potencializadores do processo de aprendizagem, visto que as crianças buscam estratégias para acolher os seus pares e também para a resolução de conflitos. Além disso, é possível explorar e vivenciar os objetos do conhecimento e as habilidades de uma maneira que tenha significado para as crianças e que elas consigam realizar suas próprias hipóteses, com a mediação do professor. Na imagem a seguir, apresenta-se alguns momentos de interação entre as crianças que pertencem ao contexto escolar pesquisado.

Imagem 12 - Práticas curriculares vivenciadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Registros da pesquisadora (ZWETSCH, 2022).

Esse movimento nas práticas curriculares é um processo contínuo que precisa também emergir nas políticas curriculares, para reafirmar com mais intensidade as brincadeiras e não o uso de métodos sem sentidos para as crianças. Também exige um processo de resistência dos professores e afirmação que as crianças precisam ser o centro da organização escolar, considerando as suas infâncias e singularidades. As práticas curriculares são processos e movimentos que envolvem (re)construções, vidas e sentimentos.

Nos dias atuais, temos fortemente a presença das tecnologias no cotidiano das crianças. Muitas vezes elas ficam atreladas e presas às telas, mas a escola pode possibilitar as brincadeiras, os jogos e todas as experiências que envolvam movimentos e criações. Muito se escuta no contexto escolar que as crianças não sabem mais brincar, mas também precisamos refletir como isso está sendo tensionado nos espaços de interações das crianças. Sendo assim,

ao observarmos as crianças e os adolescentes de nossas escolas brincando, podemos conhecê-los melhor, ultrapassando os muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam (BORBA, 2007, p. 35).

Nesse sentido, a presença da brincadeira no contexto escolar poderia ampliar os reconhecimentos acerca das crianças, contribuindo para a compreensão desses sujeitos, de suas potencialidades e de suas fragilidades que muitas vezes transcendem os muros da escola. Além disso, por meio das vivências e experiências a partir das brincadeiras, poderia se resgatar os movimentos, as interações e as trocas, que muitas vezes se tornam adormecidas pelos conteúdos e também pelas telas que estão fortemente presentes na infância atual.

Quando observamos o contexto escolar, verifica-se que as crianças brincam muito no recreio, a partir de brincadeiras que envolvem o correr e o pular. Observa-se fortemente a presença do pega-pega, a partir do qual as crianças utilizam diferentes nomes para definir essa brincadeira. Por exemplo, o pega-pega pode ser chamado de cola e descola, congela e descongela, pega-pega paralítico, polícia e ladrão, entre outros. Também se observa as crianças brincando de pular corda e com o bambolê (ZWETSCH, 2021). Essas são brincadeiras que elas desenvolviam no recreio, sem a intervenção e a organização de um adulto. Diante disso, se realiza as seguintes indagações: será que realmente as crianças não sabem brincar ou elas preferem brincadeiras com movimentos e dinâmicas? Ou as brincadeiras organizadas pelas crianças são vistas como bagunças na perspectiva de um adulto? Problematisa-se aqui a ampliação do olhar acerca das brincadeiras, quando as consideramos nas práticas curriculares e que deveriam estar mais presentes no cotidiano das crianças.

Ao tencionar as infâncias nas práticas curriculares dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, evidencia-se a necessidade de resgatar o brincar, os jogos e a diversão para o contexto escolar. O brincar com a participação e envolvimento do professor, em que ele se permita brincar juntamente com as crianças, estaria contribuindo e fortalecendo o processo de construção do conhecimento, como também as vivências e os movimentos da infância, visto que “é importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens” (BORBA, 2007, p. 36). Portanto, as crianças também precisam aprender a brincar, mas para isso é necessário o auxílio de um adulto e as interações com outras crianças.

O brincar proporciona imaginação, criação e fantasia, algo que parece estar adormecido nas crianças que estão inseridas nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. Parece que ao avançar no Ensino Fundamental as crianças tornam-se cada vez mais caladas e menos criativas, esperando sempre uma resposta pronta e sem muitas indagações. Esse sentimento, e ao mesmo tempo angústia, emerge de minha ação como professora quando questiono às crianças o que elas querem aprender na escola. Na minha expectativa, viriam muitas fantasias e curiosidades, mas na realidade a resposta é algo atrelado ao conteúdo que gostariam de aprender a ler e escrever, a fazer cálculos e os números. Diante disso, me questiono sobre o que estamos fazendo com a imaginação, a criatividade e a fantasia das crianças no contexto escolar. Será que enquanto professores pensamos em práticas curriculares que potencializam esses aspectos?

A partir dos apontamentos e das reflexões destacadas nesta escrita, sobre as práticas curriculares e os tensionamentos das infâncias, percebe-se que ainda temos um longo processo de movimentação e de escuta das crianças, a fim de assegurar os seus direitos no contexto escolar e afirmar que temos uma educação de qualidade. Segundo Friedmann (2020, p. 38), “[...] as crianças terem voz, se expressarem e serem escutadas é um direito ainda a ser conquistado e assimilado pelos diversos atores sociais”. Esse processo necessita ser dinâmico, transcendendo os muros da escola e a partir das percepções das crianças, considerando as suas vivências e singularidades, articuladas com os objetos do conhecimento. Desse modo, destaca-se que as práticas curriculares do Ensino Fundamental devem ser dinâmicas e significativas para todos que estejam inseridos na escola.

7 UMA VIAGEM QUE NÃO CHEGA AO FIM...

Essa viagem de trem acerca das infâncias dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não chega ao fim, pois uma pesquisa nunca se acaba por completo. Sempre temos algo novo para investigar e aprofundar ainda mais os estudos, mas se faz necessário delimitar uma finalização das reflexões e do que foi produzido no decorrer dos anos 2018 a 2022, período em que se viveu o Doutorado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Destaco que essa viagem de trem tinha um destino e esse foi percorrido juntamente com as vozes e olhares das crianças, tendo elas como principais maquinistas do estudo, uma vez que constituíram o contexto escolar da instituição pesquisada. As crianças e suas vozes potencializaram e tencionaram essa pesquisa, demonstraram que elas são produtoras de cultura e que possuem uma percepção acerca do contexto escolar, como também das experiências vivenciadas nesse espaço.

Viver essa viagem de trem juntamente com as crianças também foi algo mágico e desafiante, pois foi necessário desconstruir as (pré)concepções que se tem do mundo adulto e permitir ingressar no contexto das infâncias pesquisadas. Destaca-se que foi um momento mágico, visto que se aprendeu muito com as crianças, através das reflexões que impactaram diretamente no desenrolar das práticas curriculares, pois suas vozes e percepções inquietaram a pesquisadora para seguir buscando uma educação de qualidade e a valorização das infâncias no contexto escolar para além das habilidades e dos objetos do conhecimento, que estão presentes nas políticas e documentos curriculares. Sentiu-se a necessidade de conhecer as infâncias do contexto escolar e compreender que essas não são romantizadas, perfeitas ou idealizadas, visto que muitas vivem em um espaço de vulnerabilidade social. Conforme Arroyo (2012, p.29),

assumir a precarização do viver das crianças, sobretudo a precarização dos seus corpos, pode significar avançarmos na afirmação de outras teorias e de outra ética profissional. A identidade docente se afirma no compromisso com o desenvolvimento e as aprendizagens dos educandos desde a infância.

Compreendeu-se que cada uma das crianças vive a sua infância de uma maneira, mas que todas elas possuem algo em comum que é o desejo de brincar, se divertir e de estar com o outro. Percebeu-se que existem crianças no contexto

pesquisado que exercem funções e deveres de adulto, tais como: cuidar dos irmãos mais novos, ajudar nas tarefas da casa e se preocupar com a alimentação, pois valorizam intensamente o lanche da escola. Essa realidade das infâncias é negligenciada pelas políticas públicas, visto que se enfatiza os direitos das crianças, mas não se tem condições mínimas de assegurar os mesmos, quando consideramos as realidades específicas e as desigualdades sociais brasileiras.

Com essa pesquisa, verificou-se o quanto temos a caminhar para melhorar as condições socioeconômicas das infâncias brasileiras e, conseqüentemente, a qualidade da educação, visando mais investimentos em todos os aspectos, tanto de infraestrutura, materiais, formações e valorização dos professores. Vivemos em um país cujos contextos são distintos, mas as desigualdades sociais estão cada vez mais evidentes, como também o abandono escolar e as dificuldades de aprendizagem das crianças, principalmente quando consideramos um contexto pós-pandêmico. Cabe destacar que durante este estudo não só se escutou e olhou atentamente para as infâncias, mas buscou-se incorporar e trazer as vozes das crianças para a organização das práticas curriculares e das vivências do contexto escolar, em que a pesquisadora estava inserida.

Desse modo, com este estudo buscou-se analisar de que maneira as infâncias são vivenciadas e potencializadas nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as políticas públicas e a realidade de uma escola pública municipal de Santa Maria - RS. Evidenciou-se a necessidade de potencializar ainda mais o protagonismo infantil, as infâncias e as crianças nas práticas curriculares do Ensino Fundamental, visto que as mesmas são pensadas a partir dos objetos de conhecimento e das habilidades do Ensino Fundamental que estão expostos nas políticas públicas curriculares. Sendo assim,

a defesa do protagonismo infantil não tira, de forma alguma, o papel de destaque dos adultos e a importância que eles têm na vida das crianças, seja como pais, cuidadores, educadores etc. O que aponto aqui é a importância de os adultos abrirem esses espaços de escuta, justamente para conhecer mais profundamente como se dá o protagonismo das crianças, o qual é importante que dialogue com o dos adultos (FRIEDMANN, 2020, p. 40).

A partir dos estudos realizados e das vozes das crianças que guiaram essa pesquisa, acredita-se que as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam ser respeitadas e escutadas nos seus tempos e espaços, para além dos objetos do conhecimento e dos componentes curriculares que são listados nas

políticas públicas, considerando suas infâncias, demandas, curiosidades, ludicidade e que elas também são sujeitos produtores de cultura. Sendo assim, afirma-se que as infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam estar evidentes e tensionadas nas políticas curriculares, nos currículos e nas práticas vivenciadas pelas crianças no contexto escolar, a fim de assegurarmos que temos uma educação de qualidade e que valoriza o protagonismo infantil a partir das infâncias que encontramos no contexto brasileiro.

Nessa perspectiva, as vozes das crianças e suas singularidades necessitam estar presentes nos movimentos e nos diálogos que são construídos sobre elas. Para se falar dessas infâncias, evidencia-se a necessidade de primeiramente compreendê-las e entender esse contexto no qual elas vivem. Os movimentos de tensionamento das infâncias estão sendo realizados no contexto escolar pesquisado, mas acredita-se que isso deveria transcender ainda mais, estando cada vez mais presente nas práticas curriculares desenvolvidas com as crianças.

Ao se planejar políticas curriculares que não consideram as infâncias, mas somente os objetos do conhecimento, estamos contribuindo para a ampliação das desigualdades sociais, visto que não temos crianças e escolas ideais em que a perfeição exista e que a equidade seja a mesma para todos. Nem todas as crianças possuem a mesma forma de acessar ao conhecimento ou disponibilidade de recursos, visto que as realidades escolares são distintas, assim como as famílias brasileiras. Diante disso, não se pode garantir somente um currículo comum para todos, se não temos igualdades para que esse seja explorado em todo o contexto brasileiro. Cabe destacar que temos diversidade de formações, espaços, tempos e sujeitos.

Também se observou que as políticas curriculares estão cada vez mais distantes da realidade do contexto escolar e buscam unificar os processos de aprendizagem, almejando apenas os resultados e não a valorização dos processos. Diante dessa situação, afirma-se que as crianças e as suas infâncias são diferentes, assim como o seu tempo e modo de aprender. Portanto, como vamos unificar e definir métodos de ensino diante de tanta diversidade que temos no contexto de uma escola? O processo educacional precisa avançar nessa perspectiva, mas na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2020) observa-se um retrocesso para a educação, sem ao menos considerar o contexto pandêmico que foi vivenciado no mundo inteiro, visto que muitas lacunas ficaram no processo de aprendizagem das crianças.

Diante do exposto, defende-se como TESE **que a participação das crianças e a consideração de suas infâncias precisam estar presentes nas decisões e discussões sobre a sua trajetória escolar. É necessário perceber as crianças, para além de um estudante ou sujeito que está em processo de escolarização, pois essas trazem consigo bagagem cultural, percepções de mundo, sentimentos e curiosidades. Sendo assim, as crianças e suas infâncias precisam ser evidenciadas de forma mais intensa na elaboração dos currículos e das vivências nas práticas curriculares.** As instituições escolares carecem de ser organizadas para esses sujeitos que dão vida ao contexto escolar. Nesse sentido,

as várias maneiras de participação constituem não somente um direito, como também caminhos para possibilitar às crianças um desenvolvimento pleno, vidas mais significativas e o exercício e descobertas de suas diversas vozes, expressões e potencialidades (FRIEDMANN, 2020, p. 40).

Precisamos buscar formas de evidenciar a participação das crianças nas práticas curriculares, valorizando as suas vozes e os seus interesses por meio de ações que potencializem a ludicidade e as infâncias. Esse processo de escuta das infâncias exige mudanças de posturas dos adultos e uma escuta atenta, sem concepções prontas e pré-estabelecidas. Não basta ouvir as crianças ou dar vozes para elas, é necessário que esses destaques estejam verdadeiramente presentes na organização dos tempos e espaços escolares. Sendo assim,

considerar que crianças têm conhecimento e sabedorias próprios, diferentes daqueles dos adultos. E repertórios que precisam ser conhecidos, ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para a cocriação permanente de seus cotidianos. Crianças têm formas únicas e diferenciadas de se manifestar, expressar e comunicar. Nós, adultos, precisamos conter a nossa ansiedade, aprender quais são essas linguagens e que elas comunicam, para entender as mensagens que as crianças transmitem, de forma consciente ou inconsciente (FRIEDMANN, 2020, p. 41).

Os conhecimentos e as sabedorias das crianças precisam ser evidenciados nas práticas curriculares vivenciadas no contexto escolar, para viabilizar as diferentes infâncias. Portanto, para garantir os direitos das crianças como sujeitos históricos sociais se transcende uma matrícula no contexto escolar e um currículo embasado nas habilidades e objetos do conhecimento que foram elencados através de uma cultura dominante.

A escola não está isolada, mas inserida em um território que envolve tanto os elementos da comunidade escolar, como também os elementos da cidade, do estado, do país e até mesmo do mundo. Nesse sentido, pode-se destacar que tanto o território micro como o macro influenciam na identidade da escola e nas práticas curriculares

desenvolvidas nesse espaço. Pode-se afirmar que o currículo é como um campo gravitacional, pois nele é atraído e inserido tanto aspectos e movimentos escolares como os elementos e culturas que estão fora do contexto escolar. Ao se pensar e ao organizar um currículo, é essencial se ter marcos de referências que venham a contribuir e a deixar claro a identidade, as concepções, a equidade e a realidade desse contexto escolar. Portanto, no currículo precisa estar claro qual é o objetivo da escola, daquela realidade e o que se quer nesse contexto, considerando as infâncias.

Enfim, os diálogos e a compreensão sobre as infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessita ser tencionado e valorizado cada vez mais. Não se faz mais sentido se dialogar somente sobre as habilidades que as crianças precisam desenvolver, pois esse tempo em que as elas estão na escola é mágico e precioso, precisando ser atrelado às suas curiosidades e às vozes. Enquanto a preocupação está centrada nas habilidades e nos objetos do conhecimento, as infâncias das crianças estão sendo adormecidas, juntamente com o seu universo de imaginação, criatividade e desenvolvimento integral. Cada vez mais verifica-se a necessidade de potencializar as infâncias nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de (re)afirmar que temos especificidades e crianças no contexto escolar com tempos diferentes de aprender e com singularidades.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K. **O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6513/1/Dissertacao_Ruhena_Abrao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.

AMABILE, A. E. N. Políticas públicas. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, R. B.; AMBILÉ, A. E. N. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13076>. Acesso em: 30 mai 2021.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G. **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BALL, S. J.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BANDEIRA, P. **Mais respeito, eu sou criança**. Disponível em: <http://eraumavezuem.blogspot.com/2011/09/mais-respeito-eu-sou-crianca-pedro.html>. Acesso em: 25 out. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Secretária da Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Estimativa de crianças de 5 a 9 anos de idade em Santa Maria - RS**. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?popsvs/cnv/popbr.def>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Auxílio emergencial**. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/servicos/auxilio-emergencial/auxilio-emergencial-1/#>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9500-rceb003-05&category_slug=novembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BUENO, M.C. **No chão da escola**: por uma infância que voa. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2018.

CAMARGO, G. B. **A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: a experiência da criança. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66490>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CAMARGO, G. B. **Posso falar agora?": as vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) , 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3517/1/Gislene%20Camargo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CASAGRANDE, R. C. B. **A criança e as linguagens no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos**: um estudo de teses e dissertações.2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/156747>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CATÃO, V. **Figura do currículo fragmentado**. Disponível em: <http://estudosintegrados.blogspot.com/2009/09/por-vezes-educacao-que-temos-e.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2017.

CIARDELLA, T. M. **As escolas são tudo igual - só muda as crianças**: o ensino fundamental fotografado pelos alunos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03102019-123443/pt-br.php>. Acesso em: 20 abr. 2021.

COHN, C. **Antropologia da Infância**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLOMBI, G. M. S. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100699>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L.G; DERMATINI, Z. B.F; PRADO, P.D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas SP: Autores Associados, 2009.

FERNANDES, Susana Beatriz. **Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola: escolarização, infância e experiência**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21391>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FILHO, A. J. M.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/reflexo/article/view>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FLACH, S. F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. In: **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8GHfHbcbMfSt6HbSs8H6vNN/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ao%20final%20aponta%20a%20amplia%C3%A7%C3%A3o,ca%C3%A7%C3%A3o%20como%20direito%20de%20cidadania>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SOCIAL. **Informações sobre o Bolsa família**. Disponível em: <https://cps.fgv.br/bolsa-familia-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 20 out. 2022.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artemd, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escuta antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Panda Books, 2020.

HEIDEL, A. R. T. **Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em:
<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5058>. Acesso em: 20 dez. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados estatísticos do município de Santa Maria, RS.** Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>. Acesso em: 20 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Perfil das crianças do Brasil.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html#:~:text=A%20Pesquisa%20Nacional%20por%20Amostra,de%20cerc a%20de%20207%20milh%C3%B5es>. Acesso em: 20 dez. 2020.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO DE SANTA MARIA (IPLAN). **Dados estatísticos de Santa Maria- RS.** Disponível em: <https://iplan.santamaria.rs.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

JENSEN, S. C. **Os Documentos Internacionais Sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes.** Disponível em: <http://jornalri.com.br/artigos/os-documentos-internacionais-sobre-os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Secretária da Educação Básica, 2007.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LEITE, M.L.M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagens. In: FREITAS, M.C. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2016.

LOPES, M. S. S. **O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação lúdica docente.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2018.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153507>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, 2004, n. 26. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

LYRIO, K. A. **Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental**: possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2203>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MARCELLO, F. A.; BUJES, M. I. E. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde? In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 53-68, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CkFWBzVkhcVHZBvTywDgXyD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1736-1950. In: FREITAS, M.C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1736-1950. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf?sequence=1 Acesso: 23 mar. 2021.

MEDEL, C. R. M. A. **Projeto Político-pedagógico**: construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tempo de aprender**. 2007. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/ MEC/2019. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/381>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba, PR: Editora CRV, 2021.

NASCIMENTO, A. M. D. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Secretária da Educação Básica, 2007.

NEVES, V. F. A. *et al.* Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 345-369, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vkxWMV7vQxz4gHct7ycx8vk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 23 mar. 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Dados do ensino fundamental**. Disponível em: <https://www.observatoriopne.org.br/indicadores/metas/2-ensino-fundamental/indicadores>. Acesso em: 22 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso: 09 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução ONU nº 217-A**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html. Acesso em: 7 jul. 2020.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdos central. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a03v19n72.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PASSETTI, E. Criança carentes e políticas públicas. In: PRIORE, D.M. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

PERES, E. A infância para além da educação infantil: construindo uma nova cultura escolar para alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA, M.C.S. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 5, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PIRES, B. **Música**: Santa Maria. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/betopires/1769751/>. Acesso em: 20.nov.2022

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado Ciências Sociais Aplicadas à Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252157>. Acesso em: 20 dez. 2021.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ROSADO, C. T. C. L.; CAMPELO, M. E. C. H. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. In: **Revista Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 401-424, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/T7KrzGkytVmnSsN3YXHQwwz/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMWAIS, A. M. **Ensino fundamental de nove anos**: dimensões políticas e pedagógicas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1326>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SANTA MARIA. **Documento Orientador Curricular do Município de Santa Maria**. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/710-documentos>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTA MARIA. Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015. **Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/586-legislacao>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTA MARIA. Resolução CMESM nº 32, de 18 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS**. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/586-legislacao>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTA MARIA. **Currículo Emergencial dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTA MARIA. Resolução CMESM nº40, de 20 de junho de 2020. **Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental de Santa Maria e suas respectivas modalidades.** Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTAIANA, R. S.; FORELL, L. Ensino fundamental de nove anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 37, n. 102, p. 179-200, maio-ago., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VZTTHcwTVWQLZFqN9DtfkSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SANTOS, L. D. N. **A antecipação 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, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6859>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SARMENTO, M. J. Retrato em positivo. In: **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão voz às crianças. 2011. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Infância:** sol do mundo, a primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância Brasileira. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, 1997. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24581?show=full>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, T. M. **Os entrelugares educação infantil- ensino fundamental:** o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas? 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10845>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SILVEIRA, A. D.; COUTINHO, A. S. **A entrada antecipada de crianças com menos de 6 anos no ensino fundamental:** Implicações para a constituição da

infância. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6438/1/94-297-1-PB-1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. In: **CADERNO CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: sobre taxas de atendimento escolar. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-scolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota. Acesso em: 20.out. 2022.

TONUCCI, F. **A solidão da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Informações sobre Santa Maria - RS**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/progep/a-cidade-de-santa-maria/>. Acesso em: 20 out. 2022.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANATTA, J. **Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1146/1/ZANATTA.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.