





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

Jussara Oliveira de Souza

**O brincar na infância:** O que dizem os documentos escolares de Cruzeiro do Sul,  
no Acre

FLORIANÓPOLIS

2019

Jussara Oliveira de Souza

**O brincar na infância:** O que dizem os documentos escolares de Cruzeiro do Sul,  
no Acre

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein.

Florianópolis- SC

2019

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Souza, Jussara Oliveira de

O brincar na Infância: O que dizem os documentos escolares de Cruzeiro do Sul, no Acre / Jussara Oliveira de Souza; orientadora, Luciane Maria Schlindwein, 2019. 93 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Brincar. 3. Criança. 4. Escola. 5. Infância. I. Schlindwein, Luciane Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Jussara Oliveira de Souza

**O brincar na infância:** o que dizem os documentos escolares de Cruzeiro do Sul,  
no Acre

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

Prof.(a) Diana Carvalho de Carvalho, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Joselma Salazar de Castro, Dr.(a)  
Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC

Prof.(a) Ilana Laterman, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

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

---

Prof.(a) Andrea Brandão Lapa, Dr.(a)  
Coordenador(a) do Programa

---

Prof.(a) Luciane Maria Schlindwein, Dr.(a)  
Orientador(a)

Florianópolis, 2019.

Aos meus pais, Clóvis e Sara,  
Aos meus filhos, Luíz Carlos e Filipe Kael,  
com todo o meu amor!

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciar as aulas no curso de Mestrado em Educação da UFSC, um mês após o nascimento do meu filho Filipe Kael, enfrentei dificuldades relacionadas à formação inicial, mas isso foi só o início de tudo. O que eu não imaginava era que toda a novidade de ser mãe e estar em outro Estado ganharia muitos sentidos, tanto para mim quanto para as pessoas à minha volta. Por esse motivo cada uma das pessoas que durante minha trajetória no mestrado estiveram ao meu lado e me apoiaram direta e/ou indiretamente estarão sempre presentes em minha memória e em meu coração.

Agradeço, antes de todos, Àquele que me deu o dom da vida, pela sabedoria, inteligência e saúde a mim investidas! Lembro-me que quando precisei, clamei por socorro e Ele me deu forças para enfrentar as lutas travadas durante esse percurso! A Ele toda honra e glória para sempre!

Aos meus pais, Clóvis e Sara que nunca mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui. Pelos ensinamentos e exemplos de vida. E, principalmente, por cuidarem do meu filho amado com todo amor e paciência durante a fase final da escrita, pelas noites em claro acalentando ele nos braços e por toda paciência a lhes explicarem que logo eu estaria de volta. Meu amor e minha admiração pelas pessoas que são e pelo amor a mim e ao meu filho atribuídos, sem medidas!

Aos meus irmãos e cunhadas (os): meu irmão Ismael e esposa Hildamar Lopes, minha irmã Ritelaine e esposo Willemar Lopes, minha irmã Eliane e esposo Aldair Rodrigues, meu irmão Izaque e esposa Sidiane e meu irmão Gabriel, que mesmo separados pela distância sempre me apoiaram financeiramente e com palavras de amor e incentivo. Todo o meu amor a vocês!

Ao Luíz Carlos, meu filho do coração, que em alguns momentos dessa caminhada cuidou do seu irmão com amor!

Ao Filipe Kael, meu filho amado, pessoinha maravilhosa que veio à minha vida para me ensinar mais sobre o amor e me ajuda, com sua vida, na compreensão sobre a construção da linguagem.

À minha orientadora e amiga, Professora Luciane Maria Schlindwein, pessoa querida, inteligente, preocupada com o próximo, que aceitou o desafio de me orientar nessa caminhada e mesmo reconhecendo minhas limitações, me ajudou a superá-las! Minha gratidão pela preocupação inicial, quando da primeira vez que me viu,

estando eu grávida. Também pelas horas de conversas e conselhos, sem os quais não teria conseguido concluir a escrita!

Aos professores Diana Carvalho de Carvalho, Mark Clark Assen de Carvalho e Ilana Latermam pelas palavras de incentivo e contribuições durante a participação na minha banca de qualificação. Em especial a professora Diana, que, mesmo tendo muitas orientandas, sempre me ajudou quando precisei; agradeço pelas dicas dadas durante as disciplinas em que participei!

Aos professores Joselma Salazar de Castro, Diana Carvalho de Carvalho e Ilana Laterman, pela participação na Banca de defesa dessa Dissertação.

Às minhas amigas da turma de mestrado, Jacira, Zoleima, Malu, Saskya, Samara e Simone que me receberam com carinho e compartilharam comigo momentos de inseguranças e de alegrias! Desejo sucesso a todas!

À minha amiga Érica, pelo tempo em que passei em sua casa, pelas conversas que tivemos, compartilhando assuntos de família e nossos textos. Meu amor e admiração pela pessoa forte que és!

À Degelane, pessoa querida e profissional dedicada. Minha gratidão pela acolhida nos momentos finais da escrita, pelas conversas que compartilhamos e pela co-orientação dada. Meu carinho e agradecimento pela pessoa que és!

Aos proprietários dos locais em que me hospedei em Florianópolis, principalmente a Alenir, dona do apartamento em que morei por um ano e meio, por me permitir ficar nesse local mesmo estando grávida. Ela nunca soube quantos telefonemas eu dei ou mesmo quantas portas eu bati antes – até eu perdi a conta. Pois a todas as pessoas que fiz contato antes dela, não alugaram para mim, justamente pelo fato de eu estar grávida. Por isso a ela a minha admiração e meu agradecimento. Também pela atenção, pelo carinho todo especial com o Filipe e o Luiz, e por todas as conversas e comidinhas trocadas durante o tempo em que estivemos vizinhas.

À Graziela, minha amiga cabeleireira, que mesmo sem eu nunca usar os serviços dela, me amparou desde o primeiro dia em que cheguei a Florianópolis. Alugou por um mês um quarto para mim até que minha mãe chegasse para me fazer companhia. Agradeço pelas nossas conversas e todo carinho a mim atribuídos!

À Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul, por permitir a realização desta pesquisa, a partir dos documentos escolares.

Ao Núcleo da Secretaria de Educação do Estado do Acre, em Cruzeiro do Sul, por permitir a realização desta pesquisa, a partir dos documentos das escolas que atendem os Anos Iniciais na Rede.

Aos (Às) gestores (as) das escolas das Redes Municipal e Estadual de Ensino de Cruzeiro do Sul, no Acre, que me receberam com carinho e disponibilizaram os documentos necessários para a realização dessa pesquisa.

À Universidade Federal do Acre, instituição em que trabalho desde novembro de 2013. Sou grata pelo afastamento das atividades docentes para cursar o Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina.

À direção do Centro de Educação e Letras (CEL), do campus Floresta da UFAC, em Cruzeiro do Sul, que desde a minha chegada ao Centro, em 2013, sob a direção da professora Maria José Costa Moraes até a direção atual, com o professor Mauro Uchôa, tem apoiado a saída de professores para a qualificação.

Aos meus colegas e amigos de profissão, Élide, Pedro Lopes, Lúcia, Graça Reis, Irinilda, Aldecy, Djalma, Ângela Rufino, Adriana Azevedo, Girlane, Cleide, Simone Cordeiro, Graça (in memória), Ademárcia, Sônia, Arlete, Everton e Dolores. Alguns por me incentivarem a participar de algum processo de seleção de mestrado, mesmo estando eu grávida na época, outros por me apoiarem no pedido de afastamento, durante a pesquisa e aos que estão torcendo por mim até o presente momento!

Aos técnicos administrativos da UFAC, colegas de trabalho e amigos, Geane, Suelem, Jarlisson e Sidomar, que não mediram esforços para me ajudarem quando precisei de documentos e outros favores.

Dizem que àquele que mais precisa de amor a esse devemos amar mais. Esse foi meu caso! Quando mais precisei, estas pessoas estiveram prontas a amar-me, muitos até sem me conhecer. A todos meus agradecimentos sinceros, de coração!

.



## RESUMO

Esta pesquisa parte da premissa de que o brincar é fundamental na constituição da criança. A investigação apoia-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural, especialmente, nos estudos realizados por Vigotski. Para o autor, a brincadeira é fundamental para a criança construir ideias, hipóteses, argumentos, exercitar a troca de papéis e construir regras. As noções sobre espaços e tempos e o exercício da linguagem também se consolidam no brincar. Considera-se a escola como um lugar privilegiado para o brincar. O brincar é meio necessário para a constituição do ser humano, refletindo-se diretamente no sucesso escolar das crianças. Partindo desta premissa, considera-se fundamental que as políticas que regulam os primeiros anos de escolarização estejam atentas, no sentido de garantir as condições de espaços/tempos para o brincar, na escola. O objetivo geral deste estudo é investigar como os espaços/tempos para o brincar estão previstos nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do município de Cruzeiro do Sul/ Acre. Para tanto, fez-se necessário mapear os documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais, com o intuito de analisar se e como a brincadeira, ou o brincar, estão contemplados nestes documentos que regulam as práticas dos professores, nos primeiros anos de escolarização. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfico. Foram analisados 13 (treze) Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas de Anos Iniciais da Rede Estadual de Ensino, do município de Cruzeiro do Sul- Acre. As análises pautam-se nos referenciais delineados por Bardin (2004). Nosso estudo indica que o brincar e a brincadeira apresentam-se de modo tímido nos documentos analisados. A se considerar o Estatuto da Criança e do Adolescente e as possibilidades de ganho, em termos de aprendizagem e desenvolvimento na infância, há que se investir em um currículo que contemple mais a brincadeira.

Palavras-chave: Brincar. Brincadeira. Criança. Escola. Infância.



## **ABSTRACT**

This research starts from the premise that play is fundamental in the constitution of the child. The study is based on the theoretical assumptions of Historical-cultural Psychology, especially in the studies realized by Vygotsky. For the author, play is fundamental for the child to construct ideas, hypotheses, arguments and exercise the exchange of roles and build rules. The notions about spaces and times and the exercise of language are also consolidated in the play. The school is considered a privileged place to play with. Play is a necessary means for the constitution of the human being, and may also be important for children's school success. The general objective of this study is to investigate how play is presented in the documents that guide the pedagogical practices in the elementary schools of Cruzeiro do Sul / Acre. Therefore, it was necessary to investigate in the documents that guide the school practices of the teachers in the initial years, if and how the joke or the play are contemplated. This is a documentary and bibliographical research, in which thirteen Educational Political Projects (PPPs) were analyzed from initial schools of the State Teaching Network of the municipality of Cruzeiro do Sul-Acre, as well as the analysis of the Cadernos de Early Years Curriculum Guidelines from the same school network. The analysis is based on the references outlined by Bardin (2004). Our study indicates that play and play are presented in a timid manner in the analyzed documents. When considering the Statute of the Child and the Adolescent and the possibilities of gain, in terms of development in childhood, it is necessary to invest in a curriculum that contemplates more the play.

**Keywords:** Play. Child's play. Child. School. Childhood



## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01 - Busca na BDTD utilizando os descritores: formação de professores, infância e brincadeira (2005-2017).....	18
Quadro 02 - Busca na BDTD utilizando os descritores políticas públicas, infância, brincadeiras/brincar/lúdico (2005-2017).....	24
Quadro 03 - Trabalhos encontrados na base de dados da SciELO (2017).....	29
Quadro 04 - Busca na base da SciELO (2017).....	30
Quadro 05 - Quantitativo das escolas de educação básica do município de Cruzeiro do Sul- Acre (2015).....	55
Quadro 06 - Escolas municipais de Cruzeiro do Sul/- Acre-2016.....	57
Quadro 07 - Levantamento das palavras nos PPP das escolas da Rede Estadual de Ensino.....	61
Figura 01 - Mapa político do Estado do Acre-Brasil.....	48



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC- Acre

AM – Amazonas

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CEE – Conselho Estadual de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

D – Dissertação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IEVAL – Instituto de Educação e Tecnologia do Vale do Juruá

IFAC – Instituto Federal do Acre

INC – Instituto de Natureza e Cultura

INPI – Instituto Nacional de Propriedade Industrial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE/AC – Núcleo de Educação do Estado

NUPEDOC – Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PDUN – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGA – Programa de Pós-Graduação em Artes

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGSCA – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia

PPGEAHC – Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História

PPP – Projeto Político Pedagógico

RI – Regimento Interno

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

T – Tese

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNINTER – Centro Universitário Internacional

UNIP – Universidade Paulista

UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

USP – Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	32
1.1.1 Objetivo geral.....	32
1.1.2 Objetivos específicos.....	32
<b>2 A INFÂNCIA E A BRINCADEIRA: DA REVISÃO DE LITERATURA ÀS REFLEXÕES TEÓRICAS</b> .....	<b>33</b>
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	33
2.1.1 Primeira busca na BDTD: a brincadeira na formação de professores .....	34
2.1.2 Segunda busca na BDTD: foco da brincadeira nas políticas públicas .....	40
2.1.3 Busca sobre a infância e a brincadeira na SciELO .....	44
2.2 DIÁLOGO TEÓRICO: INFÂNCIA, CRIANÇA, ESCOLA E O BRINCAR.....	49
2.2.1 A importância da sociologia da infância para a infância e a criança na escola .....	50
2.2.2 Do surgimento do “sentimento” de infância à escolarização .....	53
2.2.3 Vigotski e a importância da brincadeira para a criança.....	56
2.2.4 A infância nas políticas públicas.....	58
<b>3 CONTEXTO DA PESQUISA: CRUZEIRO DO SUL/AC EM FOCO</b> .....	<b>62</b>
3.1 A ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC .....	63
3.2 OS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	70
<b>4 A INFÂNCIA E A BRINCADEIRA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ESCOLARES</b> .....	<b>75</b>
4.1 SOBRE A CATEGORIA INFÂNCIA E CRIANÇA NA ESCOLA DE CZS.....	76
4.2 CATEGORIA A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NAS RELAÇÕES DE ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA.....	80
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>85</b>
REFERÊNCIAS .....	89
APÊNDICE A – Protocolo de análise das Dissertações .....	93
APÊNDICE B- Categorias: Infância, Criança, Escola e Brincadeira .....	94



## INTRODUÇÃO

Estudos sobre a criança e a infância vêm ganhando um espaço maior no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. Autores como Quinteiro (2001), Lima (1997), Agostinho (2009) (2015), Barbosa (2013)(2014), Campos (2102)(2013), Mello (2007), Dornelles(2007), têm contribuído com as discussões sobre a o pensamento pedagógico da infância brasileira. A condição da infância no Ensino Fundamental (EF) escolar é um assunto que fortaleceu as discussões a partir de debates para a inclusão das crianças de seis anos nesse nível de ensino. A aprovação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, resultou na alteração da redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996. Outorgando-se, assim, a obrigatoriedade de inclusão das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, ampliando para nove anos esta etapa de escolarização. Essa mudança atingiu diretamente os estudos que tratam sobre a infância e a criança. A preocupação com a criança de seis anos, que antes fazia parte da Educação Infantil (EI), passa a integrar o primeiro ano do EF, fato que ampliou as discussões sobre o atendimento à infância, desde a Educação Infantil, até os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Concomitante a essas discussões, na década de 1990, no Brasil, foi outorgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), resultado de muita pressão de intelectuais da educação<sup>1</sup>.. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 é uma política pública de referência para a consolidação do direito da criança. O princípio basilar do ECA é a singularidade da criança e o respeito ao seu desenvolvimento pleno e saudável. Assim, cada criança necessita ser tratada como sujeito de direitos, independente dos contextos sociais, culturais e econômicos em que participe. Entender a criança como *sujeito de direitos* é considerado um passo extremamente significativo na sociedade, pois a partir dessa compreensão é possível a construção de políticas públicas sociais e educacionais que respeitem o ser criança. O ECA responsabiliza o Estado no sentido de garantir as condições ao direito das crianças e adolescentes no Brasil.

---

<sup>1</sup>Termo utilizado no livro "Intelectuais da Educação" (FREITAS; KUHLMANN, 2002) para designar os intelectuais que construíram políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente, ou mesmo, os que estiveram à frente de movimentos políticos e sociais que motivaram a criação de políticas públicas voltadas para a infância.

Contudo, ainda existem questões que precisam ser discutidas. Souza *et al* (2015), em sua pesquisa, provoca-nos a refletir sobre a condição da infância na imensidão do nosso país a partir de seus estudos sobre a história da escola primária no Brasil. As diferenças econômicas, culturais e os diferentes formatos das estruturas educacionais, seja em termos federais, estaduais ou municipais desdobram-se em realidades igualmente diversas e complexas. Para os fins deste estudo, compactuamos com Quinteiro e Carvalho (2010, p. 01-02), que a infância se constitui em “condição social de ser criança”. Consideramos que essa incompletude sobre o que sabemos em relação à infância, nos instiga a investigar como a cidade de Cruzeiro do Sul, do estado do Acre, regulamenta e implementa as condições legais para que a criança possa viver sua infância, na escola.

As Políticas Públicas Educacionais possuem tempos irregulares entre sua construção, aprovação e aplicação efetiva nos estados e municípios brasileiros, e conseqüentemente nos espaços escolares. Na Região Norte do Brasil isso não acontece de modo diferente em relação à aplicabilidade das leis. Com a obrigatoriedade de matrícula das crianças de seis anos ao ensino escolar, regulamentada pela Lei nº 11.274/2006, em 2010, a Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas ofereceu um curso de formação para professores vinculados às escolas que atendiam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fiz parte, como ouvinte, do grupo de professores que integrou este curso.

Foi realizado um investimento em uma formação que discutisse e problematizasse a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. As discussões empreendidas destacavam a importância de um trabalho diferenciado do professor, que considerasse as características da criança de 6 anos que seria incluída no primeiro ano de ensino. O material de apoio foi organizado pelo Ministério de Educação (MEC). O material está organizado em uma série de apostilas para a *nova organização do Ensino Escolar*. Uma delas é: ***Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade***<sup>2</sup>, que apresenta os pressupostos teóricos sobre a infância.

---

<sup>2</sup>BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra, NASCIMENTO, Aricélia. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Compreende-se que a criança “(...) cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade” (KRAMER, 2006). Essa afirmação não foi plenamente compreendida naquele momento, uma vez que não havia a compreensão do conceito de *cultura da infância*. No entanto o curso contribuiu no sentido de trazer à tona discussões relacionadas à organização dos espaços e do tempo escolares, sobretudo sobre a importância de incluir a ludicidade e o brincar nas práticas de ensino.

Nos municípios do Acre, nas escolas de Cruzeiro do Sul, durante a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas, os profissionais também participaram de cursos de formação de professores para atenderem as crianças, oferecidos pelas secretarias de educação responsável pelas redes de ensino. Em 2010, a própria secretaria municipal de ensino iniciou a atualização dos documentos escolares, de modo a atender as novas exigências que contemplassem o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Foi a partir de leituras de Quinteiro (2000), Quinteiro e Carvalho (2007), Rocha (1999) que me senti mobilizada a aprofundar meus conhecimentos sobre a cultura da infância. Pretendia investigar mais a fundo como poderiam ser pensados os desdobramentos do ECA, que favorecessem o pleno desenvolvimento da criança, na escola. Tais estudos me mobilizaram para um estudo mais centrado na investigação sobre a criança e a infância. Em 2015 fui selecionada para ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na Linha de Pesquisa Educação e Infância.

Ao participar do grupo de estudos Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC), que estuda os aportes teóricos de Vigotski<sup>3</sup>, principalmente os relacionados com a constituição da subjetividade e com a arte, pude compreender mais claramente, também, o que o brincar significa para a criança. Vigotski (2007, p.152) configura “... o brinquedo como o meio principal de desenvolvimento cultural da criança”. Influenciada por estes novos estudos, minha problemática de investigação passou a se circunscrever em torno do conceito de brincar atribuído por Vigotski (2012).

---

<sup>3</sup>A grafia do nome do autor aparece em diferentes formatos nas traduções existentes de suas obras. Nesse texto optou-se por utilizar a grafia Lev SemenovitchVigotski utilizada nas traduções para a língua portuguesa, de Paulo Bezerra e Zoia Prestes.

É importante ressaltar o papel atribuído ao brincar no desenvolvimento da aprendizagem da criança na escola<sup>4</sup>. A brincadeira possibilita à criança aprender sem pressão, desenvolvendo motivação interna para isso. Ao brincar a criança se apropria dos conhecimentos culturalmente construídos, a criança aprende. Por isso o brincar é importante, pois quando a criança não tem motivação para aprender, dificilmente conseguirá fazer isso em sala de aula.

Portanto, a pesquisa se justifica pela necessidade de verificar se a compreensão de que a criança precisa participar na escola de atividades que possibilitem a brincadeira está contemplada nos documentos escolares (PPP), que norteiam a construção dos planejamentos dos professores. Compreender a importância da brincadeira como atividade principal da criança.

Esse trabalho também se justifica para contribuir na produção sobre o tema, principalmente no que diz respeito às produções na Região Norte do Brasil, em que as pesquisas sobre, para e com a infância pouco são problematizadas no campo da pesquisa científica.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa na Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com um recorte temporal dos anos entre 2005 e 2017, utilizando os descritores *infância, criança e brincadeira e formação de professores* foi encontrada somente uma (01) pesquisa, realizada na Região Norte do país. Trata-se da pesquisa realizada por Priscilla Lima da Silva, intitulada: *As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas*.

Tal pesquisa foi realizada no Programa de Pós- Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas. O objetivo de SILVA (2014), foi o de analisar a construção das relações que se estabelecem entre a produção da cultura lúdica e as práticas pedagógicas elaboradas pelos professores, buscando compreender as concepções de infância, brincar e a escola. Dentre os resultados da pesquisa a autora enfatiza que, apesar da formação inicial dos professores, que compreendia estudo sobre o brincar na infância, as suas representações da prática pedagógica, movidas por diferentes e intensas atividades, tanto pedagógica quanto burocráticas no ambiente escolar, dificultava a utilização, ou

---

4A palavra escola utilizada no texto é entendida a partir das concepções de Snyders (1988); (1993); (2005).

mesmo, a flexibilização da prática em torno de atividades mais lúdicas e de valorização das culturas infantis.

Neste contexto, objetiva-se com esta dissertação investigar a brincadeira e o brincar nos documentos que regulamentam a escola de anos iniciais do EF. Objetivou-se mapear e analisar como o brincar se apresenta nos documentos orientadores das práticas pedagógicas nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino no município de Cruzeiro do Sul/ Acre. Isto é, investiga-se se e como a brincadeira ou o brincar estão contemplados nos documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais e problematiza-se a brincadeira nas relações de ensinar e aprender na escola. São considerados documentos, as regulamentações oficiais que norteiam o ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como documentos coletados nas unidades escolares, tais como Projetos Pedagógicos.

São questões da pesquisa as indagações: O que dizem as produções (Teses e Dissertações) que tratam sobre as Políticas Públicas Educacionais sobre o tema infância e brincadeira/brincar? Quais são os significados do brincar presente nas documentações oficiais e nos Projetos Político Pedagógico (PPP) das Escolas Estaduais de Anos Iniciais, do Ensino Fundamental?

Para responder tais questionamentos realizou-se, no segundo capítulo, o levantamento bibliográfico no portal da BDTD e no Scielo. Foram realizadas buscas utilizando palavras-chave previamente selecionadas, com intuito de mapear produções acadêmicas que tratassem sobre a brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram selecionados 13(treze) dissertações de Mestrado para a revisão de literatura. O diálogo com os dados gerados no levantamento bibliográfico está apresentado no segundo capítulo desta dissertação. Além disso, fez-se o exercício de rever os conceitos de infância, criança, escola, brincar e brincadeira. Tal momento se constituiu um passo importante para compreender o problema da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresenta-se a contextualização do local da pesquisa. Com a descrição geográfica, econômica e social do município e um breve histórico da Escola. Descreve-se também, a coleta dos documentos (Projetos Políticos Pedagógicos) das escolas de Cruzeiro do Sul- AC.

O quarto capítulo sintetiza a análise dos dados. Com os resultados da busca fez-se a opção em utilizar somente os documentos da Rede Estadual de Ensino do

município. Após a leitura prévia dos 13(treze) PPP, com o objetivo de *investigar se e como a brincadeira ou o brincar estão contemplados nos documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município investigado*, organizou-se as informações nas categorias infância, criança, escola e brincadeira.

## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Nas seções abaixo estão descritos o objetivo geral e os objetivos específicos.

### **1.1.1 Objetivo geral**

Analisar como o brincar se apresenta nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino no município de Cruzeiro do Sul/ Acre.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- Mapear as produções acadêmicas (teses e dissertações) que investigam o brincar.
- Investigar se e como a brincadeira ou o brincar estão contemplados nos documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais;
- Problematizar a brincadeira nas relações de ensinar e aprender nas escolas.

## **2 A INFÂNCIA E A BRINCADEIRA: DA REVISÃO DE LITERATURA ÀS REFLEXÕES TEÓRICAS**

Esse capítulo traz a revisão de literatura como momento imprescindível na pesquisa para a compreensão dos conceitos principais envolvidos, além disso evidencia os modos como a infância, a criança, a escola e a brincadeira se apresentam na literatura e nas políticas públicas para a educação.

Nessa perspectiva, iniciamos o texto com a análise das dissertações encontradas a partir das buscas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na SciELO. Após tecemos sobre as reflexões teóricas que envolvem os conceitos principais da pesquisa, enfatizando a importância da brincadeira enquanto atividade principal da criança.

### **2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

A revisão da bibliografia acadêmica sobre o tema de pesquisa permite ter acesso aos conhecimentos já discutidos, em um determinado campo de conhecimento. Trata-se de um momento imprescindível para a elaboração de um trabalho científico. A revisão de literatura possibilita situar e até mesmo reestruturar o problema a ser investigado.

Trentini e Paim (1999, p.68) afirmam que “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”. Portanto, nessa pesquisa realizou-se primeiramente o levantamento bibliográfico com o objetivo de mapear as produções acadêmicas (teses e dissertações) que investigam o brincar no Estado do Acre.

Para a formulação do problema de estudo desta pesquisa, realizou-se três levantamentos bibliográficos. Os dois primeiros levantamentos foram realizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), apenas modificando-se os descritores de modo a aproximar-se dos objetivos de pesquisa. A terceira busca realizou-se na base de dados da SciELO. Os textos selecionados estão organizados em quadros e são descritos e analisados a partir dos objetivos propostos nesta dissertação.

### **2.1.1 Primeira busca na BDTD: a brincadeira na formação de professores**

No primeiro levantamento realizado na BDTD, foram utilizados os descritores **formação de professores, infância, brincadeira e anos iniciais ensino fundamental** com a finalidade de, primeiramente, *mapear produções acadêmicas que tratassem sobre a brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Nessa busca inicial, nosso olhar sobre o aspecto da inserção da brincadeira na escola estava ligado ao estudo do tema na formação de professores, por isso utilizamos esse descritor nas buscas.

Delimitou-se no banco de dados na BDTD, o período compreendido entre os anos de 2005 a 2015 e depois, ampliou-se até o ano de 2017, para atualizações. O levantamento final resultou em 411 (quatrocentos e onze) trabalhos de conclusão de mestrado e 222 (duzentos e vinte e dois) de doutorado. Dos quais, após a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, selecionou-se 06 (seis) dissertações e 03 (três) teses. Pelo fato dessa pesquisa realizar-se em nível de mestrado, optou-se em analisar somente as dissertações. A seleção dos trabalhos ocorreu a partir do seguinte critério: *textos que discutissem a brincadeira ou o brincar em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental*. O Quadro 01 apresenta os trabalhos selecionados na primeira busca na BDTD.

**QUADRO 01: BUSCA NA BDTD COM OS DESCRITORES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INFÂNCIA E BRINCADEIRA (2005- 2017)**

<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PALAVRAS CHAVE</b>
RIOS, Fabíola Teixeira Araújo	UFMT/ PPGE	Wagner Wey Moreira	201 6	Ação do professor do primeiro ano do ensino fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos	Corporeidade. Motricidade. Jogos. Ação de Professores.
DUARTE, Camila Tanure	UFSCar/ PPGE	Fernando Donizete Alves	201 5	Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidade e autonomia	Crianças, brincadeiras, identidade e autonomia.
SILVA, Priscilla L. da	UFAM/ PPGSCA	Artemis de Araújo Soares e Coorientador João Luiz da Costa Barros.	201 4	As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas.	Brincar, infâncias, sociologia da infância, ressignificação cultura.
SOUZA, Paula Leme de	PPGEAHC/ Universidade Presbiteriana Mackenzie	Ingrid HottAmbrogi	201 4	Músicas da infância, de tradição oral: um relato das experiências expressivas, a partir de uma intervenção pedagógica com crianças de 6 a 7 anos	Música da infância, Jogos e Brincadeiras cantadas, Educação Musical.
COLOMBI, Gisela M. Silveira	UFSC/ PPGE	Diana Carvalho de Carvalho	201 2	O ensino Fundamental de nove anos no Brasil	Ensino Fundamental de nove anos. Criança e escola. Infância na escola. Brincar e aprender.
LORO, Alexandre P.	UFSM/ PPGE	João Cardoso Palma Filho	200 8	Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das ideias de Humberto Maturana.	Formação docente; saberes; brincar; representações sociais; Humberto Maturana.

Fonte: Elaboração própria. Ano 2017.

A seguir fez-se a apresentação de cada uma das dissertações selecionadas para que o universo pesquisado fosse conhecido e possibilitasse a compreensão das análises. Utilizou-se o “Protocolo de Análise das Dissertações” (Ver Apêndice A) para analisar as pesquisas selecionadas.

A pesquisa de Rios (2016) analisou a ação dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, observando o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos. Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com os procedimentos, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfica e de campo. A autora realizou observações das ações de três professores de uma escola pública estadual e três professores de uma escola particular. Trata sobre a importância do jogo, brinquedos e brincadeiras a partir de Piaget (1989); Vigotski (2011); Wallon (1975a; 1975b; 2007); Le Bouch (2001).

A pesquisadora enfatiza as Orientações para Inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, ressalta que “ingressar a criança de seis anos no Ensino Fundamental não pode significar apenas uma medida administrativa”, mas que é necessário haver atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças implicando, assim, em conhecimentos e respeito às suas características como um ser em pleno desenvolvimento, um ser que não é só cognitivo, mas que possui corpo e mente, indissociáveis. Sendo assim, “o trinômio -Educar, Cuidar e Brincar precisa fazer parte desta etapa de escolarização, da mesma forma que é tão enfatizada na Educação Infantil” (RIOS, 2016, p.16).

Duarte (2015) objetivou em sua pesquisa identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações criança- criança e criança- professora nas brincadeiras contribuem ou não para a construção das identidades e autonomia das crianças. O estudo foi de abordagem qualitativa e de fundamento de campo. A autora utilizou a observação participante da rotina dos grupos de crianças com registros escritos em diários de campo e fotográficos. Realizou pesquisa participante, tendo como sujeitos 17 (dezessete) crianças de uma turma de Educação Infantil e 25 (vinte e cinco) crianças de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, além de suas professoras. A pesquisa, conforme a autora, revelou que

(...) nas relações criança- criança nas brincadeiras, elas interpretam papéis e compartilham conhecimentos sobre os gêneros feminino e masculino ao construir suas identidades. Também aponta que nas relações criança-criança as mesmas organizam-se, criam regras, escolhem brincadeiras,

brinquedos e parceiros e governam suas próprias brincadeiras; nas relações criança-professora, as docentes compartilham com as crianças o protagonismo das escolhas, da rotina e das atividades, ao contribuir para a construção da autonomia das crianças. (DUARTE, 2015, p. 07)

A pesquisa de Souza (2014) pretendeu verificar qual o tipo de repertório musical que melhor contemplava os encontros musicais com as crianças. É um estudo de caso, realizado nas aulas de Arte/Música da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Aníbal Freire, situada na cidade de São Paulo. A fundamentação teórica da pesquisa pautou-se, principalmente, nos estudos de Violeta Gainza, Marisa Fonterrada e Lydia Hortélio. Dentre os resultados, a pesquisa indicou que a prática musical e a música de transmissão oral da infância é uma manifestação que funde diferentes linguagens e aciona instâncias racionais e sensíveis de seus participantes, constituindo expressão de reconciliação e alegria individual e coletiva. Desse modo a pesquisa evidencia a importância de que tais práticas, que contribuem para a construção da identidade pessoal e cultural das crianças, sejam conhecidas, divulgadas e praticadas na escola.

A pesquisa de Colombi (2012) teve por objetivo investigar a produção discente disponível no portal CAPES, na área da Educação sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, no período de 2006 a 2010. Foram analisadas 30 dissertações de mestrado que trataram sobre o tema. Todas as pesquisas foram submetidas a um protocolo de análise que objetivou investigar como as categorias criança, infância e escola apareciam nas pesquisas e seus desdobramentos em subcategorias.

Em relação ao resultado da busca no portal da CAPES, com o descritor Ensino Fundamental Nove Anos, a autora constatou que “90% da produção está concentrada nas regiões Sul e Sudeste; com relação aos temas estudados, mais de 60% das dissertações tratou do ciclo inicial de alfabetização, enfocando especialmente o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos”. A autora percebeu que, a partir das análises das categorias criança, infância e escola,

(...) a infância na escola, como um direito da criança, ainda está distante da realidade das instituições educativas. A brincadeira e a participação efetiva das crianças nas práticas escolares é uma utopia que merece ser conquistada, mas, para isso, necessita do engajamento dos profissionais da educação (COLOMBI, 2012, p. 12).

A pesquisa de Loro (2008) teve como objetivo investigar algumas das representações de um grupo de cinco professores tem sobre o brincar. Foi utilizada a entrevista semi-estruturada para a coleta de dados. Participaram da pesquisa duas professoras licenciadas em Educação Física e três em Pedagogia, todas atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental. Realizou entrevistas sobre o brincar das professoras, na própria infância, do decorrer da formação acadêmica, no início da carreira profissional e com os alunos. O autor analisou as falas e colocou-as em diálogo com as ideias de Humberto Maturana. Com isso o autor chegou a conclusão de que o brincar vem sendo entendido pelas professoras “como um recurso, um método ou uma estratégia para um determinado fim”, nesse sentido o brincar estaria associado aos jogos didáticos ou jogos esportivos. Faz referência a que o currículo da escola pode ser reorganizado, “no sentido de sensibilizá-las em sua formação, mobilizando a emoção para uma formação humana solidária, fundamentada pelo amor”, para que o brincar seja “percebido como ‘fundamento do humano’” (LORO, 2008, p.08).

Utilizou-se a dissertação de Silva (2014) nesta análise, por ser a única pesquisa realizada na Região Norte do país sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A dissertação objetivou analisar a construção das relações que se estabelecem entre a produção da cultura lúdica e as práticas pedagógicas elaboradas pelos professores, buscando compreender as concepções de infância, brincar e a escola.

A pesquisadora utilizou os pressupostos da Sociologia da infância enfatizados por Allison James e Alan Prout (2003/2004), Corsaro (1997), Delgado e Müller (2005), Manson (2001), Pinto e Sarmiento (1999), Saramago (2000) e Wajskop (1999). Nos quais, conforme a autora, a criança tem assumido,

(...) nas produções científicas atualmente, o papel de sujeito nesses espaços, e fortalecendo o espaço de protagonista nas construções socioculturais, tanto entre seus pares quanto nas relações geracionais, bem como na autodeterminação e na alteridade ou mesmo no que se considera *dá voz à esta criança* (SILVA, 2014, p. 07, grifo da autora).

A pesquisa de Silva (2014) teve como lócus a Escola Municipal Vila da Felicidade, cuja localização peculiar, na Zona Leste da Cidade de Manaus, no Bairro do Mauzinho, próximo ao Porto da Ceasa, possibilitou para a autora, uma análise de diferentes manifestações infantis tendo em vista a localização geográfica em relação

as proximidades com o Rio Solimões e com as comunidades situadas na outra margem. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 147 (cento e quarenta e sete) crianças, alunos da escola, e os seus respectivos professores. O método da pesquisa consistiu na observação participante dos tempos e espaços de lazer, com o registro etnográfico em caderno de campo. Com os professores também foram realizadas sessões de formação e debate em grupo. Foram registrados no pátio da escola, momentos de brincadeiras livre das crianças.

A autora organizou a pesquisa a partir de três temas: O conceito de criança e infância e sua relação com o brincar; O brincar na infância nos espaços escolares; O brincar enquanto práticas pedagógicas. Nesse sentido Silva (2014) concluiu que

Enfatizar as inter-relações entre a cultura e cognição, o imbricamento entre os processos socioculturais colocados em ação no brincar e os exigidos nas práticas de produção de narrativas, no processo de elaboração de conceitos científicos, pode se configurar uma estratégia promissora para aproximar os familiares de uma posição mais consciente sobre a importância destas inovações na cultura escolar.

Destacou ainda que a necessidade da existência de um trabalho coletivo na escola comprometido com a construção de uma infância e de uma escola de qualidade.

A partir da análise das dissertações evidenciou-se que a preocupação com a formação de professores para a infância teve início a partir das mudanças na organização do Ensino Fundamental, após a aprovação e cumprimento da Lei 11.274/2006. As pesquisas que tratam sobre a presença da brincadeira nos Anos Iniciais do EF também tiveram início após a Lei, mas precisamente, a partir do ano de 2008, conforme o Quadro 01.

Nas pesquisas também percebe-se o interesse de conceituar infância, criança e brincadeira, a partir do levantamento bibliográfico. Nesse sentido verificamos que os estudos sobre a infância e a sua relação com a brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem sido priorizada na formação de professores que atuam no primeiro ano dos anos iniciais.

As metodologias utilizadas nas pesquisas quanto aos procedimentos foram: bibliográfica, estudo de caso e pesquisa de campo e pesquisa-ação. Sendo que apenas uma das pesquisas não realizou Revisão de Literatura como um passo na pesquisa.

Ao perceber a crescente produção sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental após o cumprimento da Lei nº 11.274/2006, direcionamos o Levantamento Bibliográfico para o campo das Políticas Públicas, para *mapear se e como a brincadeira está presente nas pesquisas que tratam sobre o tema.*

### **2.1.2 Segunda busca na BDTD: foco da brincadeira nas políticas públicas**

Para realizar a segunda busca na BDTD, utilizou-se os descritores: **Políticas Públicas, infâncias, criança e brincadeira/brincar/lúdico**. Delimitou-se o período compreendido entre os anos 2005 até 2017. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras chave, a busca resultou em 22 (vinte e dois) pesquisas de Mestrado e 10 (dez) pesquisas de Doutorado. Dentre os quais selecionou-se somente 04 (quatro) dissertações para análise, seguindo o critério de pesquisas oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação e que fossem relacionadas à brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além dos trabalhos selecionados foram acrescentadas duas pesquisas de mestrado por sugestão de uma das professoras que compôs a banca de qualificação, por se tratarem de dissertações que discorrem sobre o tema, mas que não foram encontradas utilizando os descritores escolhidos para as buscas. As pesquisas acrescentadas foram as dissertações de Ivana Biscoli (2005) e a pesquisa de Ezir Mafra Batista (2006), ambas realizadas no PPGE da UFSC.

É importante destacar que as Dissertações de Rios (2016), de Duarte (2015) e de Colombi (2012) também foram encontradas nessa busca. Mas já fazem parte das pesquisas selecionadas no levantamento anterior, por isso não constam no quadro abaixo. A seguir relacionou-se todas as dissertações selecionadas para análise nesta busca.

**QUADRO 02: BUSCA NA BDTD UTILIZANDO OS DESCRITORES POLÍTICAS PÚBLICAS, INFÂNCIA, CRIANÇA, BRINCADEIRAS/BRINCAR/LÚDICO (2005-2017)**

AUTOR	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	ANO	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE
BORTOLACI, Natália	USP/FE/PPLE	Claudemir Belintane	2015	Alfabetização no Ensino Fundamental: novas bases curriculares.	Alfabetização. Letramento. Oralidade. Infância. Ensino fundamental de nove anos. Base Curricular Nacional. Regime de Ciclos.
RONSONI, Marcelo Luís	UFSM/ PPGE	Rosane Carneiro Sarturi	2011	O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da Lei nº 11.274/2006 nos sistemas Estadual e Municipal de Ensino de Erechim/RS.	Ensino Fundamental, políticas públicas, prática pedagógica, gestão do pedagógico.
BATISTA, EzirMafra	UFSC/ PPGE	Diana Carvalho de Carvalho	2006	Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994-2004)	Conceitos, infância, criança e escola, produção acadêmica.
BISCOLI, Ivana Ângela	UFSC/ PPGE	Diana Carvalho de Carvalho	2005	Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001	Atividade Lúdica; Produção Acadêmica Brasileira.
SCHNEIDER, Maria Luísa	UFSC/ PPGE	Diana Carvalho de Carvalho	2004	Brincar é um modo de dizer	Infância. Serviço doméstico. Brincadeira. Teoria sócio histórica.

Fonte: Elaboração própria. Ano 2017.

A seguir fez-se a apresentação de cada uma das dissertações do quadro acima, para que o universo pesquisado fosse conhecido e possibilitasse a compreensão das análises.

A pesquisa de Bortolaci (2015) teve como objetivo articular as bases curriculares da alfabetização no ensino fundamental de nove anos, deu ênfase na contribuição de políticas públicas que atentem para a importância do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora reflete ao longo de sua pesquisa, dentre outros aspectos, sobre a necessidade de um plano que considere as transições e que sustente as continuidades após a inclusão das crianças de seis anos nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, também sobre a necessidade de aprofundar conhecimentos que permitam considerar os “aspectos mais subjetivos da relação educativa”, que considere sempre a infância em seu encantamento lúdico. A metodologia foi de pesquisa-ação, a partir de experiências coletivas no projeto de

pesquisa da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, denominado Desafio do ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental de nove anos. Bortolaci (2015) utilizou as perspectivas teóricas de várias áreas de conhecimento na pesquisa, desde a da história da escrita, da pesquisa sobre oralidade ou cultura oral em tensão escrita, e da psicanálise e a educação. Dentre os resultados propõe um trabalho coletivo mais complexo na escola que objetive a reorganização do trabalho escolar que priorize a alfabetização e a leitura, mas que não se reduza somente a esses aspectos. Nesse sentido a autora enfatiza que “ter o brincar como foco e aproximá-lo do campo da alfabetização é um esforço pedagógico de trazer ao desafio do ensino de leitura e escrita um certo grau de brinquedo, sem perder sua estética e tampouco sua ética e compromisso civilizador”(BORTOLACI, 2015, p.86).

A pesquisa de Ronsoni (2011) teve como objetivo analisar como os profissionais da educação que atuam nos sistemas estadual e municipal de ensino no município de Erechim/RS, compreendem os desdobramentos da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental no seu contexto de trabalho. Foi um estudo de caso, que utilizou os procedimentos de análise bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação que atuam na gestão dos sistemas analisados, na coordenação pedagógica e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Dos resultados da pesquisa evidenciou o fato de não existir articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos sistemas de ensino analisados. Verificou que no sistema estadual de educação do município de Erechim, o trabalho pedagógico é estruturado em função da centralidade na alfabetização. O que inviabiliza a inclusão da brincadeira de faz-de-conta e a ludicidade na escola. Propõe a realização de um trabalho coletivo entre professores e coordenador pedagógico, que considere na escola o acolhimento das culturas e linguagens infantis.

Em sua pesquisa, Batista (2006) desenvolveu um estudo sobre os conceitos *infância*, *criança* e *escola* a partir do estudo de dissertações, do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na área da educação (defendidas no período de 1987 a 2003). Utilizou o procedimento de Análise de Conteúdo para apreciação como a criança, aluno / aluna do ensino fundamental é focalizada no interior das dissertações. Em suas análises ela destacou a reflexão sobre o *lugar* da infância na escola contemporânea. Pois acredita-se que “a infância habita e resiste em seus interstícios,

mas não possui de fato um lugar”. Evidenciou ainda, que nos estudos mais recentes existe

(...) a concentração na necessidade de mudança das concepções de infância e criança nas práticas pedagógicas, enxergando as crianças como sujeitos *de hoje*, capazes de representar o real e sobre ele atuar. Tendo em vista rever a escola, sua lógica e organização, para que ela se torne um lugar privilegiado da infância. (BATISTA, 2006)

A pesquisa de Biscoli (2005) teve como foco o lugar que a atividade lúdica ocupa na Produção Acadêmica da área da Educação, considerando a Educação Infantil e Séries Iniciais. Para isso a autora buscou identificar as compreensões e perspectivas sobre a atividade lúdica, seu papel e significado no processo de constituição e desenvolvimento da criança, presentes na produção acadêmica brasileira, no banco de teses e dissertações da CAPES, no período de 1995 a 2001. A autora utilizou o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão deste tema embasado nos pressupostos teóricos de Vigotski (1989, 1984, 1988, 1999, 1993); Elkonin (1998); Leontiev (2001); Usova (1976); Zhukóvskaia (1982); Jukovskaia (1990); Bondarenko e Matúsik (1987); Jobim e Souza (1994, 2001); Smolka (2002); Sarmiento (1997); Kramer (1999, 2001); Benjamin (2002); Brougère (1998); Kishimoto (1998, 1999, 2002); Ortega (1995). A pesquisa, quanto aos procedimentos metodológicos, foi do tipo bibliográfico e utilizou da análise de conteúdo como técnica de investigação. Biscoli (2005, p. 17) afirma que, “a brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem”. A partir dessa compreensão ela delinea seu estudo sobre o Lúdico na produção acadêmica.

Schneider (2004) em sua pesquisa teve como objetivo investigar como está sendo salvaguardada a infância, especialmente o brincar, no processo inicial de escolarização das crianças, no interior da escola pública. A pesquisa teve como pressupostos teóricos os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski, Leontiev e Elkonin, que enfocam a importância do brincar como atividade humana. Também toma como referência os estudos da Sociologia, da Antropologia e da Historiografia para entender as relações estabelecidas entre infância, brincar e escola. Tendo como questão da pesquisa como as crianças das séries iniciais do ensino fundamental significam o brincar na escola. A metodologia da pesquisa foi o estudo

de caso. Os instrumentos utilizados foram a observação de campo, a análise documental e as entrevistas. Essa foi realizada com 43 crianças, com representantes da Secretaria Municipal de Educação, com a direção da escola e com cinco professores que atuavam na escola em 2003. As crianças que participaram da pesquisa estavam no ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Blumenau, Santa Catarina.

Importante o destaque que a autora dá sobre os requisitos da escolha do campo de pesquisa, pois a escola selecionada demonstrava a preocupação,

(...) em proporcionar condições para que o brincar ali acontecesse, tais como: a) o recreio é de 30' sendo 15' para brincar, onde todas as crianças, sem limite de idade ou de turma, podem brincar no parque e com os brinquedos disponibilizados pela escola; b) a construção do prédio evidencia preocupação com a segurança e o respeito às crianças com necessidades especiais; e c) a organização pedagógica prevê um espaço chamado "multi-idade", um momento em que as crianças de diferentes idades se juntam para realizar atividades, com o objetivo de integração (SCHNEIDER, 2004).

No entanto, a pesquisa salientou que tais condições não são suficientes para que o brincar acontecesse na escola integrado às propostas de ensino.

Neste levantamento bibliográfico sobre as brincadeiras no Ensino Fundamental, tendo como descritores as Políticas Públicas, a criança, a infância e a brincadeira, percebeu-se, assim como na primeira busca, que as dissertações dão ênfase à brincadeira a partir da Lei nº 11.274/2006, que trata sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Assim como também tem como foco de pesquisa o professor e/ou a criança do primeiro ano do EF.

As pesquisas quanto aos procedimentos metodológicos são: dois estudos de caso, duas de cunho bibliográfico, e uma pesquisa-ação.

### **2.1.3 Busca sobre a infância e a brincadeira na SciELO**

Após a leitura das Dissertações selecionadas nas buscas realizadas na BDTD, também realizou-se uma terceira busca na Plataforma SciELO, com o *objetivo de mapear as discussões sobre a infância, a escola e a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental.*

Utilizou-se para a busca, nos títulos de artigos, os seguintes descritores: **infância, Políticas Públicas, infância, escola, brincadeira, brincar, lúdico, formação de professores e Ensino Fundamental**. Utilizou-se da combinação de palavras para a busca. Somente a palavra infância foi buscada separadamente. Não houve limite de ano.

QUADRO 03: ARTIGOS ENCONTRADOS NA BASE DE DADOS DA SCIELO (2017)

DESCRITOR(ES)	ARTIGOS	
	Total de Artigos encontrados	Artigos selecionados para análise
Infância	914	05
Infância e Escola;	11	02
Políticas Públicas e Infância;	10	02
Escola e Brincadeira;	0	0
Escola e Brincar;	03	02
Escola e Lúdico;	02	0
Formação de professores e Ensino Fundamental.	06	02

Fonte: Elaboração própria. 2017.

No quadro acima relacionamos o total de artigos encontrados e a quantidade de artigos selecionados. Para isso, utilizou-se o critério de pesquisas que tratam sobre o brincar ou a brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No quadro abaixo, organizou-se os artigos selecionados no levantamento realizado no banco de dados da SciELO a partir do seguinte protocolo (Ver Apêndice A): descritor, instituição, periódico, ano, autor e título. Os artigos desta busca não serão descritos individualmente nesse trabalho pois servem para dar conhecimento sobre a produção nacional existente sobre a problemática dessa pesquisa. Além de não serem artigos oriundos de pesquisas de dissertação. Apenas um é oriundo de pesquisa de Doutorado, mas nessa pesquisa optou-se por não analisar trabalhos nesse âmbito.

**QUADRO 04: BUSCA NA BASE DA SCIELO (2017)**

DESCRIPTOR	INSTITUIÇÃO	PERIÓDICO	ANO	AUTOR	TÍTULO
Infância	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	<u>Cadernos CEDES</u> (Volume 37 N° 102 Páginas 149 - 152)	2017	<u>CRUZ, Maria Nazaré da;</u> <u>ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da.</u>	Ensino fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	<u>Psicologia &amp; Sociedade</u> , 2017 (Volume 29 elocation e140387)	2017	<u>FREITAS, Cláudia Rodrigues de;</u> <u>BAPTISTA, Claudio Roberto.</u>	Atenção, a infância e os contextos educacionais
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG	<u>Educação &amp; Realidade</u> (Volume 42 N°1 Páginas 345 - 369)	2017	<u>NEVES, Vanessa Ferraz Almeida;</u> <u>MUNFORD, Danusa;</u> <u>COUTINHO, Francisco Ângelo;</u> <u>SOUTO, Kely Cristina Noqueira.</u>	Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental
	Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro (RJ)	<u>Educação &amp; Sociedade</u> (Volume 37 N° 137 Páginas 971 - 988)	2016	<u>CASTRO, Lucia Rabello de;</u> <u>GRISOLIA, Felipe Salvador.</u>	Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o "político" e a infância
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	<u>Cadernos CEDES</u> (Volume 35 N° spe Páginas 335 - 341)	2015	<u>ARROYO, Miguel G.</u>	A infância deixada na estrada: buscá-la onde ela ficou.
Infância e Escola	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	<u>Educação &amp; Realidade</u> (Volume 41 N° 4 Páginas 1027 - 1048)	2016	<u>FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann;</u> <u>QUEIROS, Fabiana Rodrigues Oliveira;</u> <u>SALGADO, Raquel Gonçalves.</u>	Infância e Escola: tempos e espaços de crianças
	Universidade Estadual Paulista/ Araraquara	<u>Educação e Pesquisa</u> (Volume 25 N° 2 Páginas 127 - 143)	1999	<u>SOUZA, Rosa Fátima de</u>	Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)
Políticas Públicas e Infância	Pontifícia Universidade Católica /PUCRS	<u>Psicologia &amp; Sociedade</u> (Volume 17 N° 3 Páginas 42 - 49)	2005	<u>CRUZ, Lílian;</u> <u>HILLESHEIM, Betina;</u> <u>GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima.</u>	<u>Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi</u>
	Escola Nacional de Saúde Pública,	<u>Cadernos de Saúde Pública</u>	2002	<u>MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de.</u>	O desafio da política de atendimento à infância e à

	Fundação Oswaldo Cruz	(Volume 18 Páginas S113 - S120)			adolescência na construção de políticas públicas equitativas
Escola e brincar	Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP)	Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Volume 34 Nº 3 Páginas 633 - 648)	2012	<a href="#">NAVARRO, Mariana</a> ; <a href="#">Stoeterau, PRODÓCIMO, Elaine.</a>	Brincar e mediação na escola
Formação de professores e Ensino Fundamental	Universidade Católica de Goiás (UCG)	<a href="#">Educação &amp; Sociedade</a> , (Volume 29 Nº 105 Páginas 1139 - 1166)	2008	<a href="#">BRZEZINSKI, Iria.</a>	Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.
	Universidade Católica de Goiás (UCG)	Educação & Sociedade, (Volume 20 Nº 68 Páginas 80 - 108)	1999	<a href="#">BRZEZINSKI, Iria</a>	Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?

Fonte: Elaboração própria. Ano 2017.

Ao realizar a busca na base de dados da SciELO, utilizou-se para a seleção dos artigos, o critério de pesquisas que tratassem sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observou-se que dentre os descritores utilizados o da **infância** é o que contempla mais artigos indexados. Identificou-se uma crescente produção científica na área da infância. Outro fator que a busca evidencia, é que o descritor **escola e brincadeira** não possui nenhum trabalho indexado, indicando a falta de produção que tratem sobre esse tema. Ao buscar o descritor **escola e lúdico**, somente 02 (dois) artigos foram encontrados. Com o descritor **escola e brincar**, encontrou-se 03 (três) artigos. Desse modo percebe-se que existem poucas pesquisas relacionadas ao problema desta pesquisa indexados na base SciELO.

Todas estas buscas possibilitaram mapear a produção recente realizada no Brasil nos últimos 12 anos. Pode-se indicar que a preocupação com a inserção da brincadeira no currículo ainda é algo novo mesmo no campo acadêmico. De acordo com Gatti (2011) os desdobramentos das pesquisas para as políticas públicas em educação demandam um tempo. E, a incorporação de resultados de pesquisas nas práticas dos professores, nas escolas, muito mais.

As buscas na Base de Dados de Teses e Dissertações evidenciam que os destaques das pesquisas sobre a ênfase na brincadeira na escola é dado, principalmente, ao fato da entrada de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O Quadro 01 evidencia que a produção científica sobre a brincadeira nos anos iniciais no Ensino Fundamental tem crescido a partir do ano de 2008, após a aprovação da Lei ° 11.274/2006, que trata sobre a ampliação do Ensino Fundamental em nove anos. Tal Lei alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, Lei nº 9.394/1996, que tratam sobre a oferta de ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como já anunciado anteriormente.

## 2.2 DIÁLOGO TEÓRICO: INFÂNCIA, CRIANÇA, ESCOLA E O BRINCAR

Durante o estudo e a pesquisa muitas inquietações surgiram em relação aos conceitos de infância, a criança, escola e a brincadeira, uma vez que diferentes abordagens teóricas no meio científico e acadêmico que os fundamentam. Por isso foi necessário fazermos escolhas em relação aos conceitos de infância, criança e escolarização, para que pudéssemos compreender os sentidos da utilização desses conceitos em documentos que norteiam a prática educativa em cidades que estão localizadas tão longe dos grandes centros urbanos brasileiros, que é a realidade do *locus* dessa pesquisa.

Para tal compreensão foram formuladas questões, que inicialmente pareciam até fáceis de serem respondidas, porém necessitaram de atenção especial ao dialogar entre áreas como a Sociologia e a Psicologia. Um diálogo um tanto mais complexo, mas que possibilitaram a compreensão de tais conceitos. As questões iniciais para entender o problema da pesquisa foram: Qual a concepção histórica de infância e de criança? Qual a contribuição do (re)conhecimento dessas concepções para a escola da atualidade?

Nesse sentido, essa pesquisa compreende a concepção de infância fundamentada em Quinteiro e Carvalho (2010), ou seja, a infância como uma construção histórica e social. As autoras afirmam que:

(...) a infância é compreendida como condição social de ser criança, que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não materiais de vida e de existência, com especial atenção aos aspectos relacionados à recente condição social e política conquistada por esta, como “sujeito de direitos”. Pensar a formação humana a partir de uma lógica que supere uma visão temporal e linear permite considerar a criança como um sujeito histórico e cultural, o que coloca em questão a ideia de infância como sinônimo de criança! (QUINTEIRO e CARVALHO, 2010, p. 01-02)

Além disso, também compreende-se a infância, com apoio em autores que fundamentam-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como o “tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO, 2007, p. 90). Essa compreensão nos leva a entender a criança, como um sujeito social e

histórico, em processo de aprendizagem de qualidades especificamente humanas. A esse processo, Leontieva (1978) denomina como um processo de educação.

Dessa maneira a escola é entendida como lugar para a educação. Lugar esse, que é concebido por Tragtenberg (1986) como uma “organização social complexa”. E por Snyders (1988) como o lugar onde devem ser encontradas as alegrias da infância. Esse último, frisa a importância da alegria no espaço escolar, para que as finalidades da escola de classes- que tem por objetivo educar “servidores úteis, suscetíveis de lhe proporcionar benefícios e laços obedientes que não perturbem a sua quietude e a sua ociosidade” (SNYDERS, 2005, p. 31)- não sejam alcançadas. Portanto a educação que Leontieva (1978) preconiza, ganha sentido na escola atual, uma vez que essa precisa garantir possibilidades para o desenvolvimento humano da criança, que permita a participação da mesma nessa organização complexa, sem perder as alegrias da infância.

Essa exposição de conceitos nos ajuda a compreender a infância e a criança em diversas áreas de conhecimento, das quais estamos assentadas na sociologia e na psicologia. Desse modo, temos, respectivamente, a criança como um ser social e histórico, e em processo de humanização; e a infância como condição social de ser criança, bem como o tempo preciso para o desenvolvimento<sup>5</sup> de qualidades especificamente humanas.

### **2.2.1 A importância da sociologia da infância para a infância e a criança na escola**

O XII Congresso Mundial da Associação Internacional de Sociologia (ISA), realizado em 1990, que disseminou novos paradigmas de estudos sobre a infância e para a constituição do campo da Sociologia da Infância. A partir de então, segundo Sarmiento (2000, *apud* QUINTEIRO, 2009, p.23) se iniciou “um olhar caleidoscópico sobre a sociologia, no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes clássicas da sociologia” (SARMENTO, 2000, *apud* QUINTEIRO, 2009, p. 23).

---

<sup>5</sup>Entendido em Pino (2005, p.1930) como um “conceito que engloba as transformações que ocorrem nas diferentes funções do organismo humano, às quais, mesmo sendo relativamente autônomas, constituem um todo integrado”.

Duas produções importantes desse período que influenciaram as produções de pesquisas brasileiras, foram as traduções e publicações dos artigos de Sirota (2001), que focaliza as produções dos sociólogos franceses, e de Montandon (2001). Essas produções apresentam uma síntese dos trabalhos escritos em língua inglesa. Os textos foram publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, n 112, de 1979 (QUINTEIRO, 2009).

Conforme Quinteiro (2009, p. 25), Sirota pontuou questões fundamentais que nortearam a organização da Sociologia da Infância, como:

(...) a criança como ator; a construção social da infância; a construção de um imaginário social; ponto de vista sobre a cultura da infância, olhares sobre a construção científica do objeto – a criança como variável em si –; rediscussão das variáveis clássicas e, ainda, sobre o uso de um novo objeto sociológico.

Montandon (2001, p.51) afirma que para construir um novo paradigma para o estudo da infância, é necessário levar em consideração uma série de proposições destacadas pelos sociólogos da infância, James e Prout (1990, p.08-09, *apud* MONTANDON, 2001, p.51), que se resumem assim:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais e suas culturas devem ser estruturadas em si.
4. As crianças devem ser estudadas como atores na construção de sua vida e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciadas por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

Sendo assim, para o autor, a sociologia da infância é uma construção social específica com cultura própria, que precisa ser considerada de acordo com suas peculiaridades. Dessa mesma forma, Quinteiro (2009, p.26) destaca a necessidade emergente da “construção social da infância como um novo paradigma para o estudo da infância, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental de criança”.

A partir desse movimento, constitui-se a infância como objeto sociológico, com seus conceitos próprios, com teorias e abordagens distintas. No Brasil, os estudos de

Quinteiro (2009), evidenciaram que os pesquisadores brasileiros fundamentaram suas pesquisas nas bases epistemológicas que reconhecem a criança como ator social e como coparticipante da pesquisa e de estudos etnográficos.

Ao longo do século XX, no Brasil e em outras partes do mundo, a criança foi descrita como sujeito de direitos. Durante a construção das leis desencadearam políticas públicas com compromisso voltado às crianças, em diferentes áreas: saúde, educação, direito, assistência entre outras. Com isso, a imagem da criança como sujeito de direitos, segundo Soares e Tomás (2004, p.142-143) ajudou “a promover uma imagem da criança protegida, sendo essa a marca do discurso sobre a infância que ao longo do século XX foi sendo produzido”.

Somente no início do século XXI, a partir dos estudos sobre a infância, de lutas de classes, de movimentos sociais e políticos, que a criança passou a ser considerada como um sujeito de direito. Essa imagem de criança cidadã, “implica para além de outros aspectos, a valorização e a aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos “mundos” que a rodeiam e onde está inserida” (SOARES; TOMÁS, 2004, p.143).

Portanto, nessa perspectiva de criança como sujeito de direitos, que é ativa, e participativa, se faz necessário repensar as práticas de ensino que levem em consideração esses preceitos e que favoreça o incentivo e a construção de espaços onde as crianças possam se desenvolver. Garantindo a “dupla conscientização: das crianças, enquanto sujeitos de direitos ativos e participativos; e dos adultos, enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços onde as crianças se desenvolvam (...)” (SOARES; TOMÁS, 2004, p.146).

Na perspectiva acima citada, Sarmento (2004, p.21) insere as “culturas da infância”, como sendo “significações que se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos”, diferentemente dos modos realizados pelos adultos. Para compreender as culturas da infância, que não se restringem somente a elementos linguísticos, o autor apresenta quatro eixos estruturadores das culturas da infância: interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reiteração.

Sobre a interatividade, Sarmento (2004, p.23) explica que a criança vive em um mundo heterogêneo, onde estão presentes diferentes realidades, as quais apreendem valores e crenças que contribuem para formação de sua identidade

individual e social. Para ele, a criança não produz cultura no vazio social, aprende nos espaços de partilha comum ao interagir com outras crianças e com os adultos. Portanto, essa interação permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, na convivência com os seus pares.

Para Sarmiento (2004) a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis, pois o brincar é uma das atividades sociais, condição da aprendizagem e da sociabilidade, mais significativas da criança e também, do próprio homem.

Quanto à fantasia do real, Sarmiento (2004) explica que o “mundo do faz de conta” está presente na construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição dos significados às coisas.

Sobre a reiteração, o autor ainda afirma que o tempo da criança é um tempo reinvestido de novas possibilidades, capaz de ser sempre reiniciado e repetido; de reinventar e recriar, começar tudo sempre de novo.

Nesse contexto, o lugar das crianças no Ensino Fundamental significa um espaço onde as crianças são capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na interação com os adultos e com outras crianças. Portanto conforme Quinteiro (2009, p.36), é primordial “constituir o olhar à infância e compreender a complexa relação entre a infância e a escola”. Isso nos permite afirmar que as ideias advindas dos estudos da Sociologia da Infância possibilitam a compreensão de que a infância é uma categoria social. Que a criança presente na escola é um sujeito que vivencia a cultura, reproduz e produz novas culturas.

### **2.2.2 Do surgimento do “sentimento” de infância à escolarização**

Na Europa, Philippe Ariès (2012)<sup>6</sup>, ao verificar a ausência do sentimento de infância nos registros iconográficos do final da Idade Média e começo da Idade Moderna, apontou para o surgimento do “sentimento da infância” na família no século XVIII. Tal sentimento da infância moderna correspondia a duas atitudes contraditórias

---

6O autor realizou estudos de imagens iconográficas da era medieval à modernidade observando as representações de infância na Europa, especialmente na França. Seus estudos contribuíram para o reconhecimento do surgimento do sentimento da infância nas camadas mais nobres da sociedade, pois as crianças pobres não eram fotografadas à época do estudo.

dos adultos, uma que ele chamou de “paparicação”, que considerava a criança como um ser ingênuo e a outra que considerava a criança como um ser imperfeito, necessitando de moralização e de educação ministrada por adultos. Os estudos de Ariès sinalizaram que a infância não existiu sempre e tampouco da mesma maneira, sendo um produto da modernidade.

É importante ressaltar que mesmo com o surgimento do sentimento da infância, na Pedagogia, conforme Charlot (2013) essa ideia foi introduzida inicialmente com “significados que lhe atribuem um pensamento que visa a uma educação relacionada à natureza humana e à cultura”.

Por diversos momentos, segundo o mesmo autor, a ideia de infância esteve ligada a uma pedagogia ideológica, acrescentando-lhe significados ideológicos mais específicos, “ligados às ideias de tempo e de origem, e à ambiguidade da ideia de natureza” (CHARLOT, 2013, p. 159). Sobre isso ele considera que nossa imagem de criança reflete nosso entendimento sobre ela como um ser contraditório em sua natureza, contudo ele afirma que “as contradições do comportamento infantil não são consequências de uma natureza dupla” (idem, 2013, p.167), pois são frutos das relações estabelecidas entre a criança e o adulto em determinadas situações.

Em meio ao desenvolvimento da sociedade moderna, a educação escolar, cabia, inicialmente, à construção do novo homem, pois segundo Cambi (1999, p. 203) “toda a sociedade articula-se em torno de um projeto educativo, apresenta-se como uma sociedade educativa, embora eduque para o poder, para a conformação aos seus modelos e aos seus objetivos”. Por conta disso a família e a escola sofreram profundas mudanças com a Modernidade. A família, com a retomada como “núcleo de afetos e animada pelo 'sentimento da infância” (CAMBI, 1999, p. 204), apresenta mudança nos cuidados e educação das crianças, criando um espaço social para a criança, que estava ganhando um papel especial na vida familiar e na sociedade. Foi nesse sentido que a escola para crianças surgiu, como espaço atribuído para prepará-las para a vida (idem, 1999, p. 203).

Nestes termos, ao lado da família a escola passou a ter o seu lugar reservado às crianças, sendo:

(...) uma escola que instrui e que forma, que ensina conhecimentos mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas (CAMBI, 1999, p. 205)

Ao longo dos anos a escola sofreu mudanças estruturais, pedagógicas, curriculares e de ensino, se tornando como afirma Althusser (1980), “aparato ideológico do estado”. Uma escola que conforma reproduzindo a força de trabalho, mas sobretudo a ideologia. Muito embora também seja um lugar de emancipação dos indivíduos, principalmente, os das classes populares. É nesse sentido que Snyders (1988) afirma que a escola deve ser um lugar que valoriza a cultura do aluno e permite o seu desenvolvimento através dela, o que ele chama de alegria cultural.

Nesse sentido, a escola da atualidade, independentemente de suas condições estruturais e pedagógicas, se a cultura da criança for valorizada, pode e deve ser um lugar cheio de sentidos e significados para a criança, sem que essa tenha que saltar as alegrias da infância (QUINTEIRO E CARVALHO, 2010). Pois como bem afirmou Snyders (1993, p. 12):

A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual.

Portanto, ao (re)conhecer e considerar a criança como sujeito de direitos e ao garantir a valorização da infância na escola, se faz necessário repensar o espaço escolar que temos e propor as mudanças necessárias para isso. Uma vez que para isso Quinteiro e Carvalho (2007, p. 32-33) afirmam que é preciso além de valorizar a cultura escolar, respeitando “(...) o seu papel social de universalizar o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade para as novas gerações (...)”, é necessário também reelaborar as relações sociais, políticas e pedagógicas existentes na escola. A brincadeira pode ser um elemento fundamental nesse processo.

Ao perceber a importância do reconhecimento dos conceitos de infância e de criança na vida e na escola, o que nos cabe é repensar atitudes práticas para o espaço escolar que consolidem os direitos das crianças e a garantia de uma infância feliz nesse lugar. Sem romantizar tais ações, uma vez que a infância se constitui na criança pelas estruturas sociais que a cercam.

É nessa perspectiva que temos na brincadeira um elo de alegria entre a escola e a criança, pois, ao permitir e incentivar o brincar da criança na escola, vemos a

possibilidade da aprendizagem ser eficaz. Por isso tratamos a seguir sobre a importância da brincadeira simbólica na escola, como um ensejo de manter as alegrias da infância que Snyders tanto enfatizou, como também, e, principalmente, para que o processo de humanização na infância ocorra a partir da satisfação das necessidades da criança.

### **2.2.3 Vigotski e a importância da brincadeira para a criança**

Segundo Vigotski(2012, p.24) da idade pré-escolar até a escolar, considerando-se as vias do desenvolvimento, a brincadeira “é a linha principal do desenvolvimento” da criança. O teórico em seus apontamentos sobre a brincadeira, trata sobre as principais dificuldades dos demais teóricos na definição do conceito da brincadeira, uma vez que eles a definem pelo critério da satisfação. O teórico considera incorretas as definições pelo fato deles não entenderem o sentido amplo das necessidades nas crianças.

Tendo como pressuposto a teoria do desenvolvimento, onde as “necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade” são importantes para a passagem de um nível intelectual a outro, é necessário antes mesmo de conceituar a brincadeira, considerar que a as necessidades das crianças se modificam em cada faixa etária.

Para Vigotski (2012, p. 24) “o que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano”, contudo sem desconsiderar que a criança consegue satisfazer algumas necessidades e impulsos na brincadeira.

O que caracteriza a criança na idade pré-escolar é o surgimento de “necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança que conduzem diretamente à brincadeira”. Isso porque na criança, dessa faixa etária, surgem diversas tendências de desejos irrealizáveis, diferentemente das crianças da primeira infância, que “manifestam tendências para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos” (idem, 2012, p. 25).

Significa dizer que, para o teórico, “a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis”, pois na criança com mais de três anos, se por um lado surgem tendências de desejos não realizáveis, por outro se mantêm, quase por completa, a tendência da primeira infância, para a realização imediata dos desejos (VIGOTSKI, 2012, p. 25). Isso permite que surja a brincadeira, uma vez que quando a criança não consegue realizar seus desejos ela cria uma imaginação ilusória para realizá-los. Mas isso não quer dizer que cada vez que a criança não conseguir realizar um desejo a brincadeira vai surgir, pois o surgimento da imaginação, vai além do desejo de realização, perpassa pelo afeto generalizado que impulsiona (idem, 2012, p 26).

A brincadeira se torna importante meio a ser utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ela ajuda no processo de abstração de conceitos. A brincadeira é “considerada como uma forma de transição” importante de um nível intelectual a outro (VIGOTSKI, 2012, p 30).

No processo de construção do pensamento e da linguagem, a brincadeira cria na criança uma zona de mediação, que é um dos conceitos maiores dos estudos sobre o desenvolvimento de Vigotski, pois é a zona de desenvolvimento iminente<sup>7</sup>, que possibilita a passagem da criança a um nível maior de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2012).

É importante ressaltar que o papel atribuído ao brincar no desenvolvimento da aprendizagem na escola<sup>8</sup>, a brincadeira possibilita a criança aprender sem pressão, pois ela desenvolve motivação para isso, uma vez que se senti instigada a buscar respostas em seu interior para responder os questionamentos escolares. Tal fato é importante, pois quando a criança não tem motivação para aprender, dificilmente consegue aprender o que é ensinado na sala de aula.

Vigotski (2012) ainda afirma que “na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima do seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua

---

<sup>7</sup>Utilizo a palavra iminente usada por Zoia Prestes na tradução do texto A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, de Vigotski (2012). Pois segundo a tradutora a palavra traduz com mais propriedade a ideia de aproximação e possibilidades, ao mesmo tempo. A tradutora contraria outras traduções já estabelecidas.

<sup>8</sup>A palavra escola utilizada no texto é entendida a partir das concepções de Tragtenberg (1982) e de Snyders (2005). O primeiro atribui o conceito de escola enquanto organização social complexa, lugar de produção e reprodução das relações de produção. O segundo, atribui a escola a tarefa de manter as alegrias da infância, para que a escola de classes não atinja seus objetivos.

própria altura maior do que ela é na realidade” (VIGOTSKI, 2012, p. 35). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento iminente, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado, impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada.

#### **2.2.4 A infância nas políticas públicas**

Ao incluir esse subitem como parte neste capítulo temos a intenção de buscar compreender como a infância e a criança são vistas nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Iniciamos afirmando que nas políticas públicas educacionais brasileiras os conceitos de criança e infância utilizados foram constituídos historicamente e estão imbricados de/nas relações sociais, culturais e políticas existentes. Portanto a partir das modificações e compreensões (co)relacionadas a tais conceitos as políticas públicas também foram reformuladas e implementadas em todo o território nacional.

As políticas públicas são frutos de lutas de classes e de ideologias. No Brasil as políticas educacionais se apresentam com caráter de políticas sociais.

Historicamente, no processo de difusão da escolarização no Brasil, Faleiros (2011) esclarece que no Brasil colonial, ainda que já existisse um processo educativo consolidado para os filhos da burguesia (que acontecia em domicílio, inicialmente), não havia a consolidação de Políticas Educacionais ou escolas para a infância e adolescência dos pobres. Discutia-se a implementação de políticas assistencialistas voltadas para os desvalidos, pois havia a preocupação com a “questão da infância e da adolescência dos pobres no bojo da discussão dos agentes formativos de política, detentores de poder” (Faleiros, 2011, p. 33)

O mesmo autor evidencia que as primeiras políticas para a infância surgiram a partir da República e se caracterizavam como política de repressão e controle social, pois tratavam sobre a inserção dos pobres no trabalho precoce e subalterno.

Os discursos e as práticas referentes às políticas para a infância distinguem os desvalidos dos válidos tanto econômica quanto sócio-politicamente. Os primeiros são desvalorizados enquanto força de trabalho cuja sobrevivência

e preparação escolar ou profissional deve estar ao nível da subsistência, validando-se, contraditoriamente, o projeto de direção da sociedade, de vida intelectual que aos segundos caberia (p.34).

Os desvalidos eram os pobres e dominados e os validos eram os ricos e dominantes. Dessa maneira “aos pobres e dominados caberia trabalhar e aos ricos e dominante caberia dirigir a sociedade” (FALEIROS, 2011, p.34).

Além disso, Faleiros (2011) analisa a relação entre causa pública e coisa privada e a relação entre repressão, filantropia e cidadania. Quanto à primeira, a relação entre causa pública e coisa privada, o mesmo autor afirma que a

(...) causa da infância foi objeto de discurso e de ação e inúmeros atores públicos que tinham causas privadas e de atores privados que se empenhavam e se embrenhavam na esfera estatal na defesa de seus interesses privados. Houve também os que defenderam o espaço público, o direito da criança (idem, p.35).

A filantropia surgiu como um escape na qual “(...) um bem público era apropriado de forma privada. Dessa maneira o setor público ficava a serviço do interesse privado através do favorecimento de verbas, cargos e privilégios em benefício privado” (Faleiros, 2011, p.34).

A repressão foi um dos meios utilizados por meio de políticas para as crianças de baixa renda. Ela permitia ao Estado a tutela pessoal das crianças, em nome da manutenção da ordem e cidadania. Muitas vezes a tutela era realizada através da destituição do poder familiar, relacionado ao poder dos pais sobre os filhos. Outras vezes através da política de menorização, que poderia considerar a criança menor ou incapaz.

Para Faleiros (2011), somente em 1988, na reelaboração da Constituição Federal Brasileira, a cidadania da criança e do adolescente dos pobres foi incorporada na agenda dos políticos e nos discursos oficiais, através da luta dos movimentos sociais que se interessavam pelo tema.

Os grupos e movimentos que estavam estabelecidos, muitos com estratégias repressivas ou assistencialistas e outros em defesa dos direitos das crianças, agiram em movimentos contrários e coletivos que possibilitaram e alavancaram as discussões sobre a infância. Faleiros (2011, p.87-88) destaca entre eles o grupo dos religiosos, o movimento higienista, as Delegacias e órgãos, os filantropos, parte dos técnicos instrucionais, o movimento de denúncia e os políticos. Esses movimentos

contraditórios estendiam-se desde os que justificavam o uso da repressão pela defesa da raça, da nação, das indústrias, do liberalismo, até os que lutavam em defesa dos direitos, de construção de alternativas de cidadania, que incluíam propostas para a educação formal e o controle social das políticas públicas, entre outros.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988) os direitos da criança estão estabelecidos nos artigos 227, 228 e 229. Sendo garantido à criança e ao adolescente, como dever do estado e da sociedade, o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Com relação à educação, conforme o Artigo 205, garante como “direito de todos e dever do Estado e da família, que 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” (BRASIL, 1988). O mesmo documento afirma que é direito da criança ter acesso e permanência a essa educação, com qualidade desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, obrigatoriamente. Sendo atendida no educar e cuidar, bem como na formação cidadã sobre seus direitos e deveres.

Um documento importante, aprovado dois anos após a promulgação da Constituição, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 03 de julho de 1990. O Estatuto foi aprovado através da CF/1988 junto com a UNICEF e com a contribuição do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que mobilizou a sociedade no movimento de exigir a aprovação da lei, bem como sua aplicação na sociedade. Esse movimento reuniu intelectuais da educação, juízes progressistas, promotores, membros da Pastoral do Menor e parlamentares (FALEIROS, 2011, p.80-81).

O ECA representa um avanço em relação a consolidação dos direitos da criança, considerada desde a promulgação da CF/1988, como um sujeito de direitos. O ECA traz o detalhamento dos direitos da criança e do adolescente, no seu artigo 1º trata sobre a doutrina da proteção integral, reconhecendo a criança e o adolescente como cidadãos, garantindo a efetivação dos direitos da criança

O Capítulo IV, do ECA, trata do Direito à educação, a cultura e ao esporte e ao lazer. No artigo 53 afirma que “a criança e o adolescente tem o direito à educação,

visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o Trabalho” (BRASIL, 1990).

Ao assegurar a igualdade condições para o acesso e permanência na escola, o ECA possibilitou o início das discussões que resultaram na construção de um Projeto de Lei, que anos depois, após muitas lutas ideológicas e políticas, e mudanças em seu texto original, foi aprovado como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Temos hoje, no âmbito da Educação escolar, no que diz respeito ao acesso da criança ao Ensino Fundamental- que é o nível de ensino investigado na pesquisa- que conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a criança tem acesso garantido ao EF aos seis anos de idade (BRASIL, 1996), a partir da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.



realizar-se através das vias terrestre, aérea e fluvial. Pela via terrestre, através da rodovia BR 364. Por vias aéreas saindo do Aeroporto Internacional de Cruzeiro do Sul e, por via fluvial, através do Rio Juruá, no qual a cidade possui o Porto Fluvial do município.

Conforme dados obtidos do IBGE (2017), a cidade possui 7.925 km<sup>29</sup> de extensão, com estimativa em 2017, de 82.622<sup>10</sup> habitantes. No ano de 2000 o Índice de Desenvolvimento Humano foi de 0,668, caracterizando um dos maiores do estado<sup>11</sup>. A cidade possui clima equatorial úmido e seu relevo apresenta terra de uma geografia com pitorescas colinas.

Uma das principais atividades econômicas da população até o início do século XX foi a extração da borracha. Atualmente as atividades agrário-exportadoras, são as bases da economia da cidade. A exportação da farinha de mandioca é uma das mais importantes da Cidade. Atualmente a farinha de mandioca local, adquiriu o selo de indicação geográfica pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI). A informação foi confirmada pelo chefe-geral da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Além da venda de farinha de mandioca, o município também investe em atividades extrativistas e de agronegócio, que visam a comercialização de bens e serviços.

A seguir procurou-se aproximar o leitor da realidade educacional do município de Cruzeiro do Sul- AC, embora tenha-se poucos registros sobre a História da Educação no Local.

### 3.1 A ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC

Existem poucos registros sobre a história da educação escolar da cidade onde a pesquisa aconteceu. O que se tem são estudos gerais e mais recentes, que tratam sobre a educação no estado, que nos ajudam a compreender como o sistema de ensino se organiza atualmente. Sabe-se que ainda será necessário realizar-se um grande estudo sobre a infância e a escola naquele local para resgatar a memória e entender os processos educativos na localidade.

---

<sup>9</sup>Governo do Estado do Acre (09 de Março de 2010). «Acre em Números 2009». Consultado em 2 de Agosto de 2017.

<sup>10</sup>IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da População residente com data de referência 1º de julho de 2017.

<sup>11</sup>IBGE. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Uma das pesquisas que trata sobre a educação em Cruzeiro do Sul, são os textos de Bezerra (2010), que em sua pesquisa sobre a Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul, relatou sobre o início da história escolar na cidade. Sua pesquisa parte da certeza que desde o final do século XIX já havia a presença esporádica de religiosos da igreja católica nos rios da Amazônia, que utilizavam as viagens através dos rios para evangelizar e catequizar a população.

Segundo a pesquisadora, os missionários se fixaram na região somente em 1931, a partir da construção da Congregação do Espírito Santo que deu lugar à Prelazia do Alto Juruá. Esses “missionários realizaram um intenso trabalho social, evangelizador e educacional junto à população local, criando e dirigindo escolas, creches, seminários, oficinas de aprendizagem, igrejas e conventos” (BEZERRA, 2010, p. 04).

Em 1937 chegaram, na cidade, as freiras da Congregação Dominicana de Santa Maria Madalena, “para endossar a missão iniciada pelos Espiritanos no espaço amazônico. Esses padres e freiras de ambas as congregações eram de nacionalidade alemã” (idem, 2010, p. 04).

Ainda conforme Bezerra, as freiras dominicanas atuaram principalmente na educação de meninas. Criaram e dirigiram o Instituto Orfanológico Santa Teresinha e foi nele que, originou-se, posteriormente, a Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul, para a formação das primeiras professoras de primário do município.

A Escola Normal funcionou do período de 1947 até a década de 1980 no Instituto Orfanológico Santa Teresinha como uma “Instituição educativa, confessional católica, mantida pelas Irmãs Dominicanas de Santa Maria Madalena”. De acordo com o Regimento Interno a Escola adotou, tanto no curso Primário quanto no Curso Normal Regional, o plano geral estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura, mas seguindo normas próprias às instituições confessionais.” (BEZERRA, 2010, p. 04)

A pesquisadora cita o Regimento Interno (RI, S. d.) da Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul, no qual a educação das meninas deveria ser de caráter cristão, “visando à formação integral da personalidade feminina, destinada a desempenhar um papel benéfico na família e na sociedade, seja como dona de casa e educadora dos próprios filhos, seja como dirigente de uma escola e educadora do povo” (BEZERRA, 2010, p. 04).

É importante salientar que, além do Instituto Orfanológico Santa Teresinha e da Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul, também existiram na região outras formas de escolarização. As intituladas escolas móveis e/ou escolas ambulantes, endossadas pelo intuito de democratizar o ensino no país. As escolas ambulantes “(...) foram escolas custeadas pelo município que pretendiam ensinar e que se configuravam em escolas que não teriam lugar determinado, fixo. Elas se moveriam conforme a necessidade das pessoas ou das comunidades locais”. (CARVALHO *et al.*, 2017, p.4269)

Conforme Carvalho *et al* (2017), em 1906, o Jornal O Cruzeiro do Sul, já anunciava a implantação da primeira escola móvel. A justificativa para o investimento na educação, naquela época, deveu-se, principalmente, porque os governantes do Território do Acre, tinham como objetivo principal que o Acre fizesse parte do plano de crescimento e urbanização do país, “(...) por isso as mudanças começariam pela educação, buscando alternativas para que instruísem o cidadão acreano foram criadas as escolas móveis, mais tarde ambulantes, que tinham como prática alfabetizar o sujeito pelo método João de Deus”(CARVALHO *et al*, 2017, p. 4267).

Tal método advinha do uso da Cartilha Maternal para o ensino da leitura às crianças e adultos nos seringais acrianos.

A Cartilha Maternal é uma obra de natureza pedagógica, escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus. Publicada em 1876 se destinava a servir de base a um método de ensino da leitura às crianças. A referida cartilha é uma das obras mais vezes reimpressas em Portugal, tendo sido extensivamente usada nas escolas portuguesas por quase meio século, ainda mantendo alguns seguidores. (RUIVO, 2006, p. 2 *apud* CARVALHO *et al*, 2017, p. 4267).

Ainda conforme o autor, no ano de 1914, tendo em vista às dificuldades enfrentadas pelas escolas ambulantes, foram “buscadas estratégias para garantir maior frequência das crianças na escola como, por exemplo, a doação de prêmios conforme se explicita abaixo”. Para isso o governo articulou que

Seria de vantagem (...) a instituição de um prêmio pecuniário para o aluno de cada escola do interior, que desse, durante o ano letivo, menor número de faltas. Assim estimulados pela conquista desse prêmio, os pais tomariam interesse não só pela frequência escolar, como pelo aproveitamento das diferentes matérias do programa. (O CRUZEIRO DO SUL, 1914, *apud* CARVALHO *et al*, 2017, p. 4269-4270).

Em decorrência da realidade acriana de dificuldade de acesso e permanência nas escolas existentes naquele período, o Jornal “A Reforma”, em 1926, acrescenta ainda que

(...) no Acre, mais do que em outro lugar qualquer é uma necessidade estabelecer as escolas ambulantes”. Essa necessidade advinha do fato de que sem as escolas ambulantes as crianças seriam criadas sem instrução, sem luz, sem noção de direito e civismo e seriam inúteis para a segurança da pátria, da família e da religião. (CARVALHO, 2017, p.4273)

Vistas como uma necessidade para aquela época, as escolas ambulantes permaneceram ativas nos municípios do estado do Acre. Por isso, as escolas existentes atualmente no município de Cruzeiro do Sul, são frutos da permanência dessas escolas no interior no Acre. Contudo, não podemos afirmar que desde suas origens tais escolas possuíam documentos regulamentadores e orientadores de sua prática pedagógica. Seria necessário um estudo histórico mais profundo sobre a constituição da escola nesse lugar. O que podemos afirmar é que as escolas funcionavam, e subsidiaram a implementação do ensino na cidade.

A partir de 1999, conforme Damasceno (2010), o Estado do Acre iniciou o processo de implantação de uma série de medidas para reverter o cenário político negativo em relação aos demais estados brasileiros. Pois o estado apresentava alto índice de

(...) analfabetismo, baixa escolaridade, sobretudo, na zona rural, grande reprovação e evasão escolar, precárias condições de funcionamento das escolas, *deficite* de salas de aula e de professores, grande número de docentes leigos, política clientelista para contratação do quadro docente, deterioração dos salários dos professores e desmobilização dos profissionais da área. (DAMASCENO, 2010).

Gatti *et al* (2011, p. 245) afirma que:

As reformas educacionais, realizadas pela gestão que iniciou em 1999 foram baseadas em um planejamento estratégico guiado pelas diretrizes: governabilidade, descentralização e flexibilidade. Com nova estrutura organizacional, instituída em 2003 e reformulada em 2008, a Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC) ajustou o seu formato a uma proposta de monitoramento da gestão das escolas, de modo que estas passassem a ser mais descentralizadas, participativas e comprometidas com os resultados dos alunos.

As ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado contribuíram para o desenvolvimento e organização do Sistema de ensino nos municípios do Estado, descentralizando as ações de ensino e responsabilizando as escolas pelos resultados dos alunos.

Após essa tentativa de historicizar o processo escolar em Cruzeiro do Sul/ AC, identificou-se que a escola, nessa localidade, surgiu com caráter evangelizador e social assistencialista, atendendo às necessidades da construção de um Estado que atendesse às exigências de uma Nação.

O estado do Acre possui um sistema público de ensino novo em relação aos demais estados brasileiros. Conforme o Plano Estadual de Educação (PEE) do Acre (2015-2024), destacou-se abaixo alguns dos fatores históricos que contribuem para essa afirmação:

- O Território Independente do Acre somente foi elevado à categoria de Estado brasileiro no ano de 1962, após diversos conflitos territoriais e políticos.
- Os resultados dos Indicadores de Desenvolvimento da Educação do estado indicavam ser a educação acriana uma das piores educações do país. Com isso o governo do estado, a partir do ano de 2000, passou a centralizar esforços para a consolidação do sistema público educacional, por acreditar, principalmente que a Educação é “âncora do desenvolvimento da cidadania e fator preponderante do desenvolvimento econômico” (ACRE, 2015).
- Até o ano 2005 a educação em todo o território estadual estava majoritariamente sob a tutela do Estado, no que diz respeito ao atendimento de todas as escolas da Educação Básica.
- Somente a partir do ano de 2005 o governo instaurou o Regime de Colaboração entre Estados e Municípios, realizando um processo planejado, criterioso e gradativo de transferência de escolas infantis e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para a responsabilidade dos municípios.
- A partir de 2008, os municípios iniciaram um processo de discussões para a construção dos documentos escolares em cumprimento às exigências do PNE (2001-2010) quanto a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. (ACRE/PEE, 2015)

No contexto de consolidação do Sistema Público de Ensino do estado do Acre, tem-se que as escolas das Redes Municipal e Estadual de ensino de Cruzeiro do Sul,

que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na zona urbana do município têm uma história recente de organização dos seus documentos junto ao Conselho Municipal de Ensino e, concomitante, ao sistema do Ministério de Educação (MEC).

Vale destacar que conforme o Plano Municipal de Educação (ACRE/PME/CZS, 2015, p. 8-9):

(...) a cidade de Cruzeiro do Sul conta com uma das melhores coberturas de matrículas das cidades acrianas, tanto na zona urbana quanto rural. Existem 192 unidades de ensino, sendo 54 que ofertam o ensino infantil, 167 de ensino fundamental, 22 de ensino médio e 07 de ensino superior. Vale observar que tem escola que oferta dois níveis de ensino.

No quadro abaixo estão dispostos os dados referentes ao quantitativo de escolas de Cruzeiro do Sul- AC. Tais dados foram organizados a partir do último relatório do IBGE sobre a organização de escolas municipais, ano 2015.

QUADRO 05: ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL- ACRE (2015)

	Públicas Municipais	Públicas Estaduais	Públicas Federais	Particulares	Quantidade TOTAL de Escolas
<b>PRÉ-ESCOLAS</b>	51	04	0	02	<b>57</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	83	71	0	02	<b>156</b>
<b>ENSINO MÉDIO</b>	0	20	01	01	<b>22</b>

Fonte: Arquivo pessoal, elaborado com dados do relatório IBGE (2015). 2017.

A quantidade de escolas que o município possui reflete a realidade educacional da Amazônia. Podemos exemplificar isso através da organização e distribuição de escolas que oferecem Educação Infantil na cidade.

Em Cruzeiro do Sul a municipalização total do ensino infantil ocorreu no ano de 2014, anteriormente a esse período o Estado era o seu principal mantenedor. O repasse aconteceu de forma lenta e progressiva, em regime de colaboração.

Atualmente a cidade possui 32(trinta e dois) estabelecimentos que ofertam o ensino infantil, vinculados à rede municipal de educação. Dos quais 25(vinte e cinco) são Escolas de Educação Infantil (creches e pré-escolas) e as demais são instituições alocadas ou salas anexas às escolas de Ensino Fundamental da rede municipal e estadual de ensino. Um fator relevante é que do total de estabelecimentos que ofertam a EI, 23(vinte e três) espaços estão situados na Zona Rural do município - áreas localizadas, principalmente, em Ramais de estradas asfaltadas ou não e em áreas ribeirinhas.

Tal contexto se deve principalmente a obtenção de metas do Plano Municipal de Educação (ACRE/ PME, 2015) de Cruzeiro do Sul, que se refere à expansão da Educação Infantil no município, nesse sentido para atender as crianças que possuem residência em localidades distantes organizaram-se turmas onde existiam demandas de pelo menos 10 (dez) crianças.

O município oferece atendimento para crianças na Educação Infantil a partir de 02 anos de idade, embora os fundamentos legais descrevam que o atendimento

em creche seja de 0 a 3 anos. A Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil no município tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2010) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como as Leis normativas complementares que versam sobre essa etapa de ensino, no que diz respeito ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos. Conforme os relatórios anuais que embasam o Plano Municipal de Educação, o município vem expandido a oferta de ensino infantil na cidade através da construção e ampliação das escolas, assim como com a locação de espaços para atender a demanda que cresce anualmente. A meta do Plano Municipal de Educação em relação atendimento na Educação Infantil está em consonância com a meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que até o ano de 2025 possam atender até 50% (cinquenta por cento) da população de crianças locais.

Quanto ao Ensino Superior, o município de Cruzeiro do Sul, conta com a Universidade Federal do Acre e o Instituto Federal do Acre (IFAC), que assumem o papel de formação superior pública, na mesorregião do Vale do Juruá. Além desses, também existem faculdades particulares que atendem a demanda pelo ensino superior no município, que são a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), a Universidade Internacional (UNINTER), Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Vale do Juruá (IEVAL) e a Universidade Paulista (UNIP).

### 3.2 OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Para a seleção dos documentos analisados realizou-se, primeiramente, um recorte. O primeiro foi a escolha de trabalhar apenas com escolas da zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, tendo em vista a dificuldade de acesso às escolas que estão situadas na zona rural da cidade e o tempo da pesquisa. O segundo recorte foi desenvolver a pesquisa em escolas que atendessem os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a questão da pesquisa está relacionada à brincadeira nessa etapa de ensino da Educação Básica.

Dada a delimitação para análise, identificou-se que, na zona urbana do município existem em funcionamento 33 (trinta e três) escolas públicas que atendem os Anos Iniciais do Ensino fundamental. Das quais no ano de 2016, conforme

levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação e no Núcleo de Educação do Estado em Cruzeiro do Sul, identificou-se 16 (dezesesseis) escolas da Rede Municipal e 17 (dezessete) da Rede Estadual de Ensino. Nessa pesquisa optou-se por identificar as escolas da Rede Municipal de Ensino utilizando as letras do Alfabeto (Ex: ESCOLA “A”) e, as escolas da Rede Estadual de Ensino com os números naturais (Ex: ESCOLA 01).

Com o objetivo de *investigar se e como a brincadeira ou o brincar estão contemplados nos documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais*, primeiramente foi realizada a coleta dos PPP das escolas que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da zona urbana do município de Cruzeiro do Sul.

Inicialmente, apresentei-me no Núcleo de Educação do Estado (NEE) em Cruzeiro do Sul e logo em seguida, na Secretaria de Educação e Esportes (SEE) do município. Em ambas apresentou-se o documento solicitando autorização para realizar a pesquisa com os documentos das escolas de Cruzeiro do Sul- AC. que pertencem às Redes Municipal e Estadual de Ensino.

Desde o ano de 2008 a Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEMED) do Município de Cruzeiro do Sul, acompanha a elaboração dos documentos das escolas municipais, pois até 2008, as escolas não possuíam documentos oficiais aprovados pelo Conselho municipal de Educação (CME). Fato este que, movido pela exigência do cumprimento do PNE (2001-2010) sobre a necessidade de regulamentação dos ambientes escolares, serviu para estimular, incentivar e acompanhar a construção dos documentos das escolas. Tal processo de construção, ainda vem se constituindo até a presente pesquisa.

Durante a coleta de documentos para a pesquisa, foi recebida uma lista com os nomes das escolas municipais. Da lista obtida no Setor de Estatística e Documentos da SEMED/CZS, fez-se a opção em analisar somente os PPP de 16 (dezesesseis) escolas, que oferecem os Anos Iniciais do EF na Zona Urbana da cidade, para facilitar o acesso aos documentos. Pois as demais escolas estão localizadas em áreas rurais, de difícil acesso.

Identificamos também que as escolas de Ensino Fundamental estão sendo repassadas para a SEMED em um processo progressivo. Nesse contexto, também identificamos que das dezesseis escolas, somente seis possuem seus PPP. As

escolas municipais que possuem PPP aprovados são as transferidas até o ano de 2015 pela SEE para a SEMED.

Mesmo não possuindo PPP aprovados pelo Conselho Municipal de Educação, as escolas possuem documentos semelhantes- que estão em fase de construção. Esses norteiam a prática pedagógica na escola, mesmo não sendo regulamentados. As escolas que não possuem PPP utilizam somente o Regimento Interno (RI) Escolar. Os RI das escolas também estão em fase final de construção e serão encaminhados ao Conselho Municipal de Educação ainda este ano. Das escolas municipais, 95% tem apenas o RI elaborado, mas ainda existem escola sem esse documento, porém que está em pleno funcionamento.

No Quadro abaixo, consta os nomes das Escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mantidas pelo município e os documentos obtidos durante a coleta de dados no local, com gestores e secretários das escolas.

QUADRO 06: ESCOLAS MUNICIPAIS DE CRUZEIRO DO SUL/- ACRE- 2016

<b>ESCOLA</b>	<b>DOCUMENTOS/ ANO</b>
ESCOLA A	Regimento Interno
ESCOLA B	Regimento Interno
ESCOLA C	Regimento Interno e PPP (2015)
ESCOLA D	Regimento Interno
ESCOLA E	Regimento Interno
ESCOLA F	Regimento Interno e PPP (2014)
ESCOLA G	Regimento Interno e PPP (2013)
ESCOLA H	Regimento Interno e PPP
ESCOLA I	Regimento Interno
ESCOLA J	Regimento Interno
ESCOLA K	Regimento Interno
ESCOLA L	Regimento Interno e PPP (2013)
ESCOLA M	Regimento Interno
ESCOLA N	Regimento Interno
ESCOLA O	Regimento Interno
ESCOLA P	Regimento Interno e PPP

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dos documentos coletados nas Escolas municipais que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Zona Urbana de Cruzeiro do Sul. Ano: 2016.

Ao coletar tais informações ficou evidente que das 16 escolas municipais, somente 06 escolas possuem PPP, contudo todos os documentos ainda não foram submetidos e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação. O que fica evidente é que as demais escolas funcionam apenas com o Regimento Interno Escolar (RI), que foi construído no ano de 2016, com o incentivo e ajuda de técnicos da secretaria de educação. Essa afirmação ficou clara durante a leitura dos regimentos das escolas, que nos textos reafirmavam o incentivo dado pela SEE relacionado a importância da

elaboração dos RI, citando a Resolução do Conselho Municipal de Educação, que trata sobre essa a importância de as escolas construírem seus RI e PPP.

Na visita ao Núcleo de Educação do Estado (NEE) em Cruzeiro do Sul identificou-se que todas as escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino, no município, possuem PPP que foram elaborados em 2015 e que estão apenas esperando aprovação no órgão competente do estado, o Conselho Estadual de Educação.

Procedeu-se a solicitação em todas as escolas da Rede, explicando-lhes a pesquisa e solicitando autorização para pegar uma cópia de seus documentos PPP e/ou RI.

Das dezessete escolas, que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pertencentes à Rede Estadual de Ensino, da zona urbana do município de Cruzeiro do Sul/AC foi possível ter acesso a treze PPP escolares. Todos os documentos foram elaborados no ano de 2015. Uma das escolas que não disponibilizaram os documentos para a análise, mesmo após a solicitação ser aprovada pelos seus (as) gestores (as), justificou que o prédio da escola havia sofrido um incêndio, por isso não existia, na escola, nenhum dos documentos solicitados. As três demais, após visitas *in locus*, afirmaram que não haviam encontrado o documento nos computadores da escola e que, por isso, enviariam por e-mail. Contudo, após insistentes solicitações via e-mail e telefonemas não se obteve êxito.

Na zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, estavam em funcionamento 33 escolas públicas que atendem os Anos Iniciais. Mas em 2016, as escolas ainda estavam vivenciando o processo de elaboração dos Regimentos Internos e algumas iniciando o processo de elaboração dos PPP, para posteriormente submeterem à aprovação no Conselho de Educação Local.

A coleta dos PPP para análise evidenciou que os documentos escolares existentes na Redes Estadual de Ensino foram reelaborados em 2015 e submetidos à aprovação no Conselho Estadual de Ensino do Estado. Contudo, até agosto de 2017, as escolas receberam o ofício do Conselho Estadual de Educação OFF/CEE/AC Nº 390/2017, que determinava a reformulação do texto conforme a legislação vigente.

Após a coleta de dados fez-se a opção de analisar, nessa pesquisa, somente os PPP de escolas da Rede Estadual de Cruzeiro do Sul/ AC, nesse caso, obteve-se

13 (treze) documentos. A análise será realizada em consoante ao Protocolo de análise dos PPP, que consta em Apêndice B.

#### **4 A INFÂNCIA E A BRINCADEIRA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ESCOLARES**

Esse capítulo traz a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas da Rede Estadual de Ensino de Cruzeiro do Sul- AC. Nosso *objetivo, com esta análise, foi investigar se e como a brincadeira ou o brincar estão contemplados nos documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Fazem parte da análise 13 (treze) documentos escolares. Tais documentos foram coletados diretamente nas escolas. Considerando o universo de escolas (dezessete escolas Estaduais que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental), consideramos que tivemos acesso a um material que representa cerca de 90% das escolas. As escolas que não disponibilizaram os projetos, justificaram, sobremaneira, o fato de que tais documentos estão em fase de (re) elaboração.

Os documentos foram lidos em sua integridade. Consideramos que se constituem em elementos balizadores do trabalho pedagógico dos professores. Nosso foco, ao lermos e relermos tais documentos, foi o de buscar referências à infância, ao brincar e às brincadeiras. Nos interessava compreender se os princípios indicados no ECA estavam contemplados, de algum modo. Para tal, fez-se uma análise a partir das categorias infância, criança, escola e brincadeira. No Quadro 06 abaixo, organizou-se o resultado das buscas utilizando as palavras para análise em categorias. Este quadro indica o número de vezes que tais palavras apareceram nos documentos. Cabe lembrar que este foi um procedimento metodológico: primeiramente capturamos as palavras indicadas e, num segundo momento, voltamos aos projetos políticos pedagógicos com o intuito de compreendermos o significado que estas palavras (aqui denominadas categorias) possuem no contexto específico que aparecem nos projetos das escolas. Os descritores estão dispostos, no quadro a seguir, da seguinte forma: D1- Infância; D2- Criança; D3- Escola; D4- Brincadeira.

**QUADRO 07: LEVANTAMENTO DOS DESCRITORES NOS PPP DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

ESCOLA	DOCUMENTO	DESCRITORES			
		D1- I	D2- C	D3- E	D4- B
ESCOLA 1	PPP (2015)	0	164	108	02
ESCOLA 2	PPP (2015)	0	15	223	0
ESCOLA 3	PPP (2015)	01	08	165	1
ESCOLA 4	PPP (2015)	02	24	140	16
ESCOLA 5	PPP (2015)	0	05	149	0
ESCOLA 6	PPP (2015)	03	11	315	02
ESCOLA 7	PPP (2015)	0	6	142	0
ESCOLA 8	PPP (2015)	06	999	785	126
ESCOLA 9	PPP (2015)	06	113	379	144
ESCOLA 10	PPP (2015)	0	08	113	0
ESCOLA 11	PPP (2015)	02	08	171	01
ESCOLA 12	PPP (2015)	01	12	131	02
ESCOLA 13	PPP (2015)	0	12	155	0

Fonte: Elaboração própria. 2018.

Após a organização dos dados no quadro, foram realizadas imersão nos contextos em que as palavras foram encontradas nos documentos. A partir desse movimento organizamos e analisamos os dados em duas categorias de análise, seguindo a orientação de Bardin (2004). A primeira categoria é infância e criança na escola; a segunda a importância do brincar nas relações de ensinar e aprender na escola.

#### 4.1 SOBRE A CATEGORIA INFÂNCIA E CRIANÇA NA ESCOLA DE CZS

Embora as escolas de anos iniciais da Rede Estadual de Cruzeiro do Sul, durante a realização desta pesquisa, tenham passado por mudanças de órgãos mantenedores, trocas de gestão pedagógica e de dirigentes políticos, o nosso olhar permeia a importância do reconhecimento da garantia da plenitude da infância na escola, com direitos garantidos, segurança, respeito e afeto. O que nos move a refletir como o conceito de infância e criança aparece nos PPP escolares.

Conforme o Quadro nº 07 percebe-se a inexistência da palavra infância nos PPP das Escolas 01, 02, 05, 07, 10 e 13. Existe pouca compreensão sobre a importância do conceito dessa palavra nos documentos escolares que norteiam a

prática pedagógica dos professores, uma vez que em seis documentos a palavra tampouco apareceu. Nos sete documentos (PPP 03, 04, 06, 08, 09, 11 e 12) em que ela aparece, não é conceituada.

Em quatro PPP (Escolas 04, 08, 09, 12) a palavra infância é citada nos objetivos de disciplinas, por exemplo: três vezes na disciplina de Artes e uma vez na disciplina de Língua Portuguesa. Nos PPP das Escolas 03 e 11 a palavra infância é citada somente no texto que trata sobre o Programa do governo Federal “Mais Educação”. Na Escola 06, a palavra também é citada no texto sobre o atendimento educacional especializado. Como podemos visualizar abaixo:

Presente nos objetivos de disciplinas:

Pesquisar e produzir a partir da cultura da **infância** na tradição local. (Citada nos objetivos da disciplina de Artes para o 3º e 4º ano) (ESCOLA 04, 2015, p.39, grifo nosso)

Pesquisar e produzir a partir da cultura da **infância** na tradição local. (Citada como objetivo no texto do Currículo de Artes Visuais) (ESCOLA 08, 2015, p.222, grifo nosso)

Pesquisar e produzir a partir da cultura da **infância** na tradição local.” (p. 33) (Citada nos objetivos da disciplina de Artes) (ESCOLA 12, 2015, p.33, grifo nosso)

O objetivo citado na disciplina de Artes reproduzidos nos PPP das escolas acima, está presente no Caderno nº 1 das Diretrizes Curriculares Estaduais do Acre, intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, no tópico que trata dos objetivos de ensino a serem atingidos pelos alunos até o 3º ano do EF em relação às Artes Visuais e outras áreas. (DCE/ACRE, ANO, p. 112).

No tópico Aprender e Ensinar Arte no Ensino Fundamental do livro de Arte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cita que:

Quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias. Mas esse lugar da atividade lúdica no início da **infância** é cada vez mais substituído, fora e dentro da escola, por situações que antes favorecem a reprodução mecânica de valores impostos pela cultura de massas em detrimento da experiência imaginativa. (BRASIL, 1997, p.36, grifo nosso)

Percebe-se que a infância nos documentos analisados ainda aparece de modo tímido, sem nenhum aprofundamento ou apresentação de conceito. Embora

seja citado termo cultura da infância, não se desenvolve nada consistente sobre o assunto, evidenciando falta de compreensão sobre a compreensão do significado de cultura da infância. Entretanto, podemos concluir que se faz necessário o reconhecimento da continuidade da infância na vida das crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois esse fator é uma característica fundamental na elaboração de projetos escolares que incluam o brincar nos processos de ensino-aprendizagens das crianças nessa etapa de ensino. Além disso o modo como entendemos a infância direciona as relações estabelecidas com as crianças e as práticas de ensino realizadas na escola.

Sobre a criança foi possível perceber que há a preocupação com o ser criança na escola, evidenciada através do aparecimento da palavra criança em todos os PPP escolares. Muito embora ela seja conceituada apenas em um documento, onde a criança aparece da seguinte forma:

(...) um ser único com necessidades físicas, emocionais, sociais e intelectuais, capaz de interagir no meio com os outros, de acordo com as características próprias de sua vida, que é dinâmica e está em constante processo de transformação. (ESCOLA 04, 2015, p. 09, grifo nosso)

(...) **entendemos a criança como um ser pensante, criativo, crítico, situado no seu meio precisando apenas tomar consciência dessa situação como sujeito construtor de sua história**, onde o professor tem o papel de estimulador, interventor, devendo partir das experiências de vida de cada criança, enriquecendo e sistematizando esse conhecimento de forma interdisciplinar na busca da construção do saber elaborado pela comunidade escolar, por meio de aulas dialogadas, pesquisa, discussões, dramatizações, construções de textos e outros trabalhos partindo de temas sempre voltados para o interesse da criança. (ESCOLA 04, 2015, p.09, grifo nosso)

Destaco o conceito de criança do PPP da ESCOLA 04 (2015, p.09) enquanto um “ser pensante, criativo, crítico, situado no seu meio”. O que significa que existe a compreensão da criança enquanto sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Nos demais PPP a palavra criança aparece com diferentes sentidos. No PPP da Escola 09 (2015) as crianças são vistas sob a perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem. O PPP apresenta nos fundamentos epistemológicos do texto os pressupostos teóricos de Vigotski e Piaget que tratam sobre o desenvolvimento infantil, também utiliza Emília Ferreiro e Ana Teberosky para tratar sobre a aprendizagem da criança no processo de alfabetização.

No PPP da Escola 09 (2015) a palavra criança aparece considerando seu desenvolvimento e aprendizagem alfabética:

PIAGET, por exemplo, defende que a forma de raciocinar e de aprender da criança passa por estágios: sensório-motor (0 a 2 anos), é caracterizado por reflexos neurológicos básicos, onde o indivíduo começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio; pré-operatório (2 a 7 anos). Nesse estágio o indivíduo se torna capaz de representar mentalmente pessoas e situações; operatório-concreto (7 a 11 anos), fase em que o indivíduo já é capaz relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade; lógico-formal (12 anos em diante), caracterizado pela abstração total. Todo esse processo decorre, segundo Piaget, de invariantes funcionais: assimilação, acomodação e equilíbrio entre elas. (p. 09)

Vygotsky reconhece que a aprendizagem depende das possibilidades de cada fase de desenvolvimento, o que chamou de zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento é a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial). O bom ensino, portanto, é o que incide na zona proximal. Ou seja, o ideal é partir do que a criança já domina para ampliar seu conhecimento. (p. 10)

De acordo com essa teoria a criança passa por quatro fases até ser alfabetizada. (p. 10)

Ao percebermos a importância dada a criança nos documentos, mesmo com sentidos diferentes, podemos verificar um passo dado na direção da garantia dos direitos da criança. Uma vez que esta pesquisa tem como pressuposto a teoria Histórico-Crítica, embasada em Vigostki (2007), (2010) e (2012), que considera a brincadeira como atividade principal da criança.

Em três dos PPP de escolas a criança aparece como sujeito a ser educado pela família e a escola. Contudo a educação também é papel do Estado e da sociedade, como enfatizam a CF/1988 e a LDB/1996. Os PPP tratam sobre a importância da relação família e escola para o sucesso escolar. Nesse sentido a Escola 12 (2015) acentua a necessidade de desenvolver o diálogo com a família, para que essa possa conhecer a estrutura física do ambiente escolar, o seu funcionamento, o fazer pedagógico e o resultado da aprendizagem das crianças.

No PPP da Escola 10 (2015, p.13) a escola demonstra respeito às individualidades e processos de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, evidenciando isso através da organização escolar:

A sala de recursos é equipada para receber alunos com necessidades educacionais especiais, além de crianças que chegam à escola com baixo

desempenho. Em nossa escola, os alunos são respeitados em suas individualidades e ritmo de aprendizagem (ESCOLA 10, 2015, p.13).

Nos documentos escolares há a percepção em relação a preocupação com o atendimento de pessoas com deficiências na escola, assim como com as crianças que possuem baixo rendimento escolar.

#### 4.2 Categoria a importância do brincar nas relações de ensinar e aprender na escola.

Iniciamos identificando os descritores escola e brincadeira nos PPP escolares. Em relação a categoria Escola, nos documentos analisados, ela aparece como: palco de experiências”, lugar de “transmissão de conhecimentos”, local de diálogo.

(...) palco de experiências diversas onde a criança e/ou adolescente aprendem a conviver em grupo através das diferenças neles refletidas." (ESCOLA 06, 2015, p. 09)

(...) estamos dando os primeiros passos para construirmos uma escola que transmita conhecimentos com qualidade, necessários para formar verdadeiros cidadãos capazes de atuarem ativamente na sociedade em que vivem." (ESCOLA 13, 2015, p. 15)

(...) a escola deve ser o local de diálogo e de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (idem, 2015, p.24)

O papel da Escola conforme o PPP da Escola 04 (2015, p. 09) é “difundir os conteúdos “concretos vivos”, indissociáveis da realidade social, preparando o aluno para o mundo adulto e suas contradições. Enfatizando nesse sentido a criança como “vir a ser”. A Escola 02 (2015, p.10) ainda afirma que,

A função primordial da escola é transmitir conhecimentos disciplinares para formação geral do aluno, para assumir sua posição na sociedade. Os conteúdos do ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades acabadas, separados das experiências e da realidade social do educando. A escola se caracteriza pela postura conservadora: o professor é visto como autoridade máxima, o organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo, sendo que a avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa).

Desse modo a Escola 02 se mostra como conservadora, preparatória, disciplinadora, pregadora e autoritária, contrariando os pressupostos didáticos

pedagógicos atuais que garantem os direitos de participação ativa das crianças em seus processos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Os documentos escolares evidenciam a preocupação da escola com o estabelecimento da relação com a família da criança, no sentido de que se essa relação é efetiva o sucesso escolar é garantido. Em três PPP percebeu-se essa intencionalidade:

Escola e família devem se dar às mãos para juntas educarem as crianças e adolescentes no amor, na fraternidade e na responsabilidade para crescerem integralmente como pessoas. É com esse pensamento que a Escola de Ensino Fundamental Professora Quita procura aproximar escola e comunidade, recebendo os pais e/ou responsáveis para conhecer a estrutura física, funcionamento da escola, fazer pedagógico e resultado da aprendizagem do alunado. (ESCOLA 12, 2015, p. 14)

Percebeu-se que existe a preocupação com a participação da família na escola, para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz. Muito embora, ao ressaltar a visão assistencialista, idealista e compensatória da escola, perde o cunho político inerente ao fazer pedagógico existente na escola.

Os PPP escolares também indicam que a escola precisa redefinir sua base de estrutura organizacional destituindo-se de burocracias- o que claramente não é possível- precisa reorganizar as “grades curriculares, proporcionando maior ênfase à formação humana dos professores, e afinando a relação família- escola, propondo uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível, para atender esta nova realidade educacional”. (ESCOLA 06, 2015, p. 61).

Considerando esses os aspectos relacionados à escola encontrados nos PPP escolares analisados, ainda estamos distantes da escola que Quinteiro e Carvalho (2007, p. 34) almejam:

[...] é aquela que contribui para a formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos. Vista desse modo, a escola pode vir a se tornar um “lugar privilegiado da infância nos nossos tempos”, um espaço coletiva e intencionalmente organizado mediante um processo de socialização orientado pelos princípios da democracia participativa, respeito, diálogo, ensino e aprendizagem. Processo este capaz de possibilitar à criança a atualização e o desenvolvimento das capacidades constitutivas e propriamente humanas de agir, perceber, sentir, pensar, comunicar, imaginar, criar, cooperar, enfim, de produzir e reproduzir racional e espiritualmente a realidade e a si mesma. [...]

Temos com esta pesquisa a possibilidade de contribuir com reflexões sobre qual é a escola que queremos, para que essa instituição não continue reproduzindo as desigualdades sociais ou servindo como aparelho ideológico de dominação do Estado. Precisamos refletir juntamente com as equipes escolares, sobre quais as transformações necessárias para que a escola seja considerada um “lugar privilegiado da infância”, como ensejam Quinteiro e Carvalho (2007, p. 34).

Sobre a brincadeira nos documentos, temos que em cinco PPP a palavra não aparece nos textos. Em dois PPP a palavra brincadeira aparece em referência à metodologia de ensino na escola. Em quatro PPP das Escolas 04, 06, 09 e 12 a recorrência do termo brincadeira aparece relacionada ao objetivo de ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, História, Geografia, Artes Visuais e Música. Conforme as citações abaixo:

Identificar e valorizar diferentes formas de convívio sociais compartilhados nas brincadeiras, jogos e festas no presente em diferentes tempos reconhecendo mudanças e permanências nesses hábitos culturais, e registrando relações com grupos, elementos culturais e marcadores de tempo." (ESCOLA 04, 2015, p. 32) (Consta como metodologia de ensino das disciplinas. Nesse caso, da disciplina de História);

Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das manifestações da cultura corporal de movimento presentes no cotidiano (jogos, brincadeiras cantadas, danças simples – populares e folclóricas). (ESCOLA 04, 2015, p. 42) (Citada nos objetivos da disciplina de Educação Física)

Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais com regras mais elaboradas, compreendendo a função das regras e demonstrando capacidade para cumpri-las, bem como de sugerir novas e/ou pequenas alterações nas regras, para tornar a atividade mais complexa e desafiadora." (ESCOLA 06, 2015, p. 42-43) (Citada nos objetivos da disciplina de Educação Física)

"Identificar e valorizar diferentes formas de convívios sociais compartilhados nas brincadeiras, jogos e festas no presente e em diferentes tempos, reconhecendo mudanças e permanências nesses hábitos culturais, e registrando suas relações com grupos, elementos culturais e marcadores de tempo." (ESCOLA 06, 2015, p.21) (Citada como objetivo da disciplina de História)

Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das manifestações da cultura corporal de movimento presente no cotidiano (jogo, brincadeiras cantadas, danças simples- populares e folclóricas). (idem, 2015, p. 23) (Citada como objetivo da disciplina de Educação Física)

Rodas de conversa (sobre temas do cotidiano como: passeios. Notícias da mídia, apreciação de livros que foram lidos, brincadeiras preferidas e outros)."

(ESCOLA 09, 2015, p. 54) (Citada como atividade permanente na disciplina de Língua Portuguesa)

Conhecer, valorizar, apreciar e usufruir de diferentes manifestações populares e folclóricas da cultura corporal presentes no cotidiano como: jogos e brincadeiras, brincadeiras cantadas, danças simples ou adaptadas, compreendendo as possibilidades e limitações de nosso corpo e reconhecendo que a saúde e qualidade de nosso corpo dependem de nossos cuidados com o mesmo." (ESCOLA 12, 2015, p. 22) (Citada nos objetivos da disciplina de Educação Física)

A brincadeira não é conceituada nos documentos, mas aparece com sentido de metodologia de ensino. Não como atividade principal da criança. Na qual, segundo Vigotski (2012, p.38) "a criança é movida por meio da atividade de brincar" em seu processo de aprendizagem, e só nesse processo ela torna-se a atividade principal da criança, possibilitando o seu desenvolvimento. É na brincadeira que os conhecimentos escolares ganham sentidos e são compreendidos a partir das interações da criança com o meio que a cerca e com os sujeitos envolvidos.

Como já indicava Colombi (2012) reconhecer a necessidade e de pensar a escola a partir dessa perspectiva da infância das crianças é um desafio atual e urgente no contexto do ensino fundamental de nove anos. Não podemos pensar apenas em alunos, discentes, educandos, pois os sujeitos que frequentam os anos iniciais do EF na escola, continuam sendo crianças, com necessidades e especificidades que devem ser respeitadas.

No PPP da Escola 09 a palavra brincadeira aparece no Projeto Didático Matemática Trabalhando o Lúdico. Tal projeto traz "os jogos e brincadeiras como alternativas saudáveis para o dia a dia na escola, resgatando de forma lúdica e construtiva o brincar educando. Brincando, o educando desenvolve suas habilidades cognitivas, seu potencial de reflexão e de construção do conhecimento" (2015, p. 430).

Ao analisar os PPP das escolas da Rede Estadual de Ensino de Cruzeiro do Sul/ Acre, percebeu-se que existem lacunas em relação aos conceitos de infância, criança, escola e brincadeira. Mesmo tendo como premissa que as escolas foram orientadas, conforme o Ofício OF/CEE/AC nº390/2017 a (re)elaborarem seus documentos à luz da legislação vigente, o que pressupõe embasamento nos estudos sobre a infância a partir da mudança do Ensino Fundamental para nove anos.

Quanto ao objetivo da pesquisa, investigar se e como a brincadeira ou o brincar estão contemplados nos documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município investigado, faz-

se necessário repensar primeiramente o conceito de infância que norteia a escola. Pois a pesquisa evidenciou que não existe um entendimento claro e objetivo sobre esse conceito nos documentos escolares. Primeiro, pelo fato da palavra infância não ser utilizada em nenhum dos textos. E segundo, pelo fato de que mesmo utilizando a palavra criança nos PPP, em nenhum dos documentos percebeu-se o uso da brincadeira, que é inerente a ela, como atividade necessária para a sua aprendizagem.

Nesse sentido também há a necessidade de repensar a formação profissional inicial e continuada dos professores da Rede, conforme as diretrizes que norteiam para a infância, assim como dos demais membros da comunidade escolar, dirigentes, gestores e equipe pedagógica. E, também, a (re)elaboração dos documentos escolares tendo em vista o olhar para infância das crianças na escola. Assim como incluir a brincadeira nos documentos escolares como meio principal do processo de aprendizagem da criança.

Esse estudo intenta contribuir para o desenvolvimento da pesquisa sobre a infância em Cruzeiro do Sul/ Acre. Sabe-se que ainda estamos distantes de compreender todo o processo educativo no local da pesquisa, mas é um início preciso para repensar os documentos escolares que orientam a prática de professores da Rede Estadual de Ensino. Espera-se que essa pesquisa possibilite a inclusão da infância nos PPP e, conseqüentemente, a inclusão da brincadeira como meio imprescindível para o desenvolvimento da criança, na escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivar pesquisar como o brincar se apresenta nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino no município de Cruzeiro do Sul/ Acre, tomou-se como ponto de partida o mapeamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) que investigam o brincar no Estado do Acre. Realizou-se o levantamento bibliográfico na BDTD, no período compreendido entre 2005 e 2017. Ao utilizarmos os descritores: formação de professores, infância e criança foram encontradas seis (6) dissertações. Empreendeu-se, então, uma na segunda busca, valendo-se dos descritores políticas públicas, infância, criança, brincadeira/lúdico/brincar. Nesta segunda busca foram localizados outros 06 trabalhos. Totalizaram-se, portanto, 12 (doze) Dissertações que foram lidas e analisadas no corpo desta pesquisa. Tais dissertações, ainda que não tenham possibilitado alcançar o objetivo primeiro deste estudo, permitiram que os conceitos chave desta investigação fossem discutidos.

Desde o primeiro passo na pesquisa identificou-se que ainda são poucos os estudos que tratam sobre a brincadeira nos Anos Iniciais do EF. Não foi localizada nenhuma produção acadêmica sobre o tema em questão, realizada no Estado do Acre. Talvez seja um problema de disponibilidade, no banco de dados *on line*. Entretanto, foi a realidade que se apresentou neste momento investigativo. Encontramos a temática da brincadeira, discutida nos anos iniciais, em apenas uma pesquisa realizada na região Norte do país. Foi a dissertação de Priscilla Silva, realizada no Amazonas do ano de 2014.

A análise das Dissertações indica que a brincadeira vem sendo inserida na escola dos anos iniciais, sobretudo, a partir da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Além de que, todas as pesquisas tratam sobre a brincadeira no primeiro ano dos Anos Iniciais.

A investigação sobre se e como a brincadeira ou o brincar estão contemplados nos documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais (na rede estadual de ensino em Cruzeiro do Sul) foi realizada a pela análise de documentos coletados nas unidades escolares do município. Tal estudo foi balizado pela utilização de um protocolo de análise com os descritores infância, criança, escola

e brincadeira (Ver apêndice B). Foram consideradas as regulamentações oficiais que norteiam o ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como (13 treze) projetos pedagógicos das escolas da Rede Estadual.

As análises indicam que as palavras criança e infância aparecem no contexto dos documentos. Entretanto, ainda é tímida a presença de uma discussão que contemple os princípios da legislação brasileira, especialmente do ECA.

Os conceitos de infância e brincadeira, quando aparecem nos PPPs das escolas, indicam a preocupação e a dificuldade de garantias ao “direito à infância” das crianças nas instituições de ensino. Nesses termos é necessário que os textos estudados sejam (re) elaborados a partir da reflexão dos conceitos, principalmente, das palavras infância e criança no documento.

A partir do entendimento de que os professores e a comunidade escolar participam da elaboração dos PPP escolares, faz-se necessário ser repensada a formação inicial e continuada de professores da Rede Estadual de Ensino tendo em vista uma perspectiva de formação voltada para a infância e a criança, que transpareça na inclusão desses conceitos nos documentos e na prática escolar. Somente a partir desse entendimento entre a formação de professores e a prática profissional que considera a criança e a infância, será possível a garantia do “direito à infância na escola” Quinteiro (2000).

A proposição do direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual. A crença no papel da escola como fator de democratização vincula-se ao conceito de educação como prática social a qual está subjacente uma certa visão de mundo, isto é, a possibilidade desta comprometer-se ou não com as diferenças socioculturais presentes no seu interior. A escola concebida como espaço de sociabilidades permite à criança realizar uma importante passagem da família em direção ao mundo. (QUINTEIRO, 2000, p. 89-90).

Ao considerar a escola como um lugar onde as alegrias da infância devem permanecer é possível atentar para o que já se tem na escola como subsídio de novas ações. Conforme Snyders (1993, p. 12):

A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, **esse sentimento** já é possível na escola atual, o que torna mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. **É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual. (grifo do autor)**

A partir da compreensão de que a escola deve ser um lugar cheio de sentidos e significados para a criança, isso nos dá subsídios para enfatizar a incorporação do uso da brincadeira como conceito integrante nos documentos escolares, pois Vigotski (2012) enfatiza a ideia de que:

Na brincadeira de faz-de-conta, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê. Uma colher se transforma em um avião, um cabo de vassoura em um cavalo. Na brincadeira a criança aprende a comportar-se não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelo significado desta ação. O jogo fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto seja um pivô da separação entre o significado e o objeto real. (Vigotski, 2012, p.67)

Vigotski (2012) afirma que é na ação imaginária da criança, criada pela brincadeira que favorece o desenvolvimento de conceitos abstratos e a compreensão de regras. É na atividade de imaginação que a criança cria a zona de desenvolvimento eminente, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Portanto considera-se de grande importância a inclusão da brincadeira nos documentos escolares para que haja a eficácia da prática pedagógica docente e, conseqüentemente a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Essa pesquisa possibilitou conhecer as escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Cruzeiro do Sul. Momento importante para entender a construção dos documentos e fazer as análises referentes a presença do brincar nos documentos. As escolas, no período em que a pesquisa foi realizada, ainda estavam construindo os seus documentos. Isso nos leva a pensar sobre a função e atuação dos Conselhos de Educação, tanto no âmbito municipal quanto no estadual, na regulamentação das escolas da cidade. Em relação às análises dos documentos, verificou-se que a compreensão dos conceitos de infância, criança, brincadeira e brincar não estão aprofundadas nos textos estudados, o que nos faz refletir sobre a formação dos professores, possíveis construtores de tais documentos. Como planejar a educação das crianças sem refletir sobre quem são elas e as formas singulares de aprendizagens, considerando sua infância?

Como profissional, essa pesquisa me mobiliza a continuar investigando sobre a infância nessa região de floresta amazônica. Ficou evidente, no levantamento bibliográfico, que existem poucos estudos realizados aqui. De imediato, posso estudar

textos com os acadêmicos do curso de pedagogia da UFAC, que tratem sobre a infância, a brincadeira, de modo a sensibilizá-los sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança. Além disso temos a possibilidade de contribuir com a formação continuada dos profissionais que atuam diretamente com as crianças na escola. É necessário repensar a função social da universidade e mostrar os resultados da pesquisa e, se possível, ajudar na construção e/ou atualização dos documentos escolares. Enfim, esta pesquisa abre possibilidades de novos estudos sobre a importância da brincadeira no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- ACRE. **Plano Estadual de Educação**. Secretaria Estadual de Educação. Rio Branco, Acre, 2015.
- ACRE. **Diretrizes Curriculares de Ensino**. Secretaria Estadual de Educação. Rio Branco, Acre, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BATISTA, Ezir Mafra. **Criança, Infância e Escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994-2004)**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.
- BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra, NASCIMENTO, Aricélia. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007
- BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **A Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul: tecendo memórias e histórias sobre a formação religiosa católica alemã na Amazônia acriana (1947-1965)**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2010.
- \_\_\_\_\_. Memória, história e educação: a Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul. **VIII Congresso luso de História da Educação**. São Luís/Maranhão, 2010.
- \_\_\_\_\_. A Interação na Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul: ideais católicos e valores morais. In: **ANPED SUL: Formação, ética e políticas: qual pesquisa? Qual educação?**. Londrina, PR, 2010.
- BISCOLI, Ivana Ângela. **Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. 2005. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- BORTOLACI, N. **Alfabetização no ensino fundamental: novas bases curriculares**. 2015. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2015.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.
- BRZEZINSKI, Iria. **Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?**. *Educ. Soc.* [online].

1999, vol.20, n.68, pp.80-108. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.105, pp.1139-1166. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2018.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARVALHO, Mark Clark A.; LIRA, Luciana Ferreira de; CHAVES, Mizraiam Lima. A Implantação dos grupos escolares no antigo Território Federal do Acre. Anais eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação. 2017. Disponível em: <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo3/individual/4266-4278.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2018.

CHARLOT, Bernard. A ideia de infância. In: \_\_\_\_\_. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil:** uma análise da produção discente no Brasil. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

CRUZ, Maria de Nazaré da; ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandida. **Ensino fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica.** *Cadernos CEDES, Ago 2017, Volume 37, Nº 102, Páginas 149 – 152.* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00149.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2018.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre.** 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

DUARTE, Camila Tanure. **Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental:** construção de identidades e autonomia em crianças. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de e BAPTISTA, Claudio Roberto. **A ATENÇÃO, A INFÂNCIA E OS CONTEXTOS EDUCACIONAIS.** *Psicol. Soc.* [online]. 2017, vol.29. Epub 23-Mar-2017. ISSN 0102-7182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e140387.pdf>. Acesso: janeiro de 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 13-23.

LEONTIEVE, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LORO, Alexandre Paulo. **Formação de professores e representação sobre o brincar: contribuições das ideias de Humberto Maturana**. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

ACRE. **Mapa Político do Estado do Acre**. 2018. Acesso dia 10/03/2018. Disponível em <http://www.guiageo.com/acre.htm>. Acesso em: Janeiro de 2018.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Florianópolis: Perspectiva, 2007.

MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de. **O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas**. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2002, vol.18, suppl., pp.S113-S120. Disponível em: ISSN 1678-4464. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13798.pdf>. Acesso: janeiro de 2018.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. 250f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas/SP, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). O brincar na formação de professores: uma proposta para defender a infância na escola. In: **Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: Perspectivas Metodológicas**, II, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

RIOS, Fabíola Teixeira Araújo. **Ação do professor no primeiro ano do Ensino Fundamental: o lugar da corporeidade, motricidade e dos jogos**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROMANINI, Rosane. **O lúdico nos espaços e tempos da infância**: Escola e cidade: Articulações educadoras. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo- RS, 2006.

RONSONI, Marcelo Luis. **O Ensino Fundamental no limiar de 2010**: repercussões da Lei nº 11.274/2006 nos sistemas Estadual e Municipal de ensino de Erechim/RS. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

SCHNEIDER, Maria Luíza. **“Brincar é um modo de dizer”**: Um estudo de caso em uma escola pública. 2004. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

SILVA, Maria Lúcia Finocchiaroda. **A dimensão estética na formação de educadores da infância, todos os tons do mundo**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, SP, 2014.

SILVA, Priscilla Lima da Silva. **As infâncias e o brincar no contexto escolar**: Alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Cultura da Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2014.

SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo, Editora Manole, 1988.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Aida Pereira da Silva. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, G. **Escola, Classes e Luta de Classes**. São Paulo, Centauro, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Organizadores). **História da Escola Primária no Brasil**: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: Edise, 2015.

SOUZA, Paula Leme de. **Músicas da infância, de tradição oral**: um relato das experiências expressivas, a partir de uma intervenção com crianças de 6 a 7 anos. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2014.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: \_\_\_\_\_ **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Cortez, 2012.

## APÊNDICE A – Protocolo de análise das Dissertações

Quadro 1: Protocolo de análise das Dissertações

TÍTULO:
AUTOR:
INSTITUIÇÃO E PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO:
ANO:
ORIENTADOR:
OBJETIVOS DE PESQUISA:
METODOLOGIA:
REFERENCIAL TEÓRICO:
RESUMO:
PALAVRAS CHAVE:
<b>QUESTÕES ESPECÍFICAS/CONCEITOS</b>
INFÂNCIA:
CRIANÇA:
BRINCADEIRA:
ESCOLA:

Fonte: Quadro adaptado pela autora (2018), do “Protocolo para análise das Dissertações”, de Colombi (2012).

## APÊNDICE B- Categorias: Infância, Criança, Escola e Brincadeira

Quadro 2: Categoria A – Infância

ESCOLA	UNIDADE DE CONTEXTO
ESCOLA 01	Não é citada no texto
ESCOLA 02	Não consta no texto.
ESCOLA 03	“A primeira vez que ouvimos a sentença escola de tempo integral é desde a infância. Uma data exata e precisa, é difícil definir, mas lembramos do quanto que a imaginação fluía quando assistíamos a filmes americanos, cuja espinha dorsal era a educação, e como se dava o ensino de tempo integral neles.” (p. 36) (Citada quando fala sobre o Programa Mais Educação)
ESCOLA 04	“Pesquisar e produzir a partir da cultura da infância na tradição local”. p.39) (Citada nos objetivos da Arte para o 3º e 4º ano)
ESCOLA 05	Não consta no texto.
ESCOLA 06	“Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.” (p. 63) (Citada no texto sobre <b>Público Alvo Atendimento Educacional Especializado</b> )
ESCOLA 07	Não consta no texto.
ESCOLA 08	“Atitudes favoráveis ou desfavoráveis a saúde são construídas desde a infância, pela identificação com valores observados em modelos externos ou grupos de referência.” (p. 32) (Citada no texto da Saúde-sobre considerações que orientam as práticas pedagógicas na escola) Pesquisar e produzir a partir da cultura da infância na tradição local.” (p.222) (Citada como objetivo no texto do Currículo de Artes Visuais)
ESCOLA 09	“Pesquisar e produzir a partir da cultura da infância na tradição local.” (p. ) (Citada nos objetivos de ensino da disciplina de Artes) “Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas de roda, trava-línguas.” (p. ) (Citada nos objetivos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa)
ESCOLA 10	Não consta no texto.
ESCOLA 11	“A primeira vez que ouvimos a sentença escola de tempo integral é desde a infância. Uma data exata e precisa, é difícil definir, mas lembramos do quanto que a imaginação fluía quando assistíamos a filmes americanos, cuja espinha dorsal era a educação, e como se dava o ensino de tempo integral neles.” (p.36) (sobre o Projeto Mais Educação)

ESCOLA 12	“Pesquisar e produzir a partir da cultura da infância na tradição local.” (p. 33) (Citada nos objetivos da disciplina de Artes)
ESCOLA 13	Não consta no texto.

Quadro 3: Categoria B – Criança

ESCOLA	UNIDADE DE CONTEXTO
ESCOLA 01	<p>“O convívio escolar proporciona as crianças e adolescentes, inúmeras experiências de vida nas quais estão em jogo a construção de valores, a formação de ideais, crenças e esperanças.” (p.24)</p> <p>“A Escola de Ensino Fundamental Absolon Moreira atende a uma clientela que corresponde ao número de 439 alunos entre crianças, adolescentes e jovens, provenientes de famílias com um nível sócio-econômico médio e baixo as quais, na maioria das vezes, não possuem recursos financeiros suficientes para o suprimento de suas necessidades básicas, entre elas, moradia, saúde, alimentação e lazer.” (p.29)</p> <p>“A História é feita por homens, mulheres, crianças, ricos e pobres, por governantes e governados, por dominantes e dominados, pela guerra e pela paz, por intelectuais e principalmente pelas pessoas comuns, desde os tempos mais remotos .” (p.55) (Citado no Currículo de História)</p>
ESCOLA 02	<p>“A Escola de Ensino Fundamental Professor Antônio de Barros Freire, situada a Rua Jamináuas, nº. 427 no bairro do Telegrafo, surgiu da necessidade da comunidade de uma escola mais próxima que pudesse atender a clientela, principalmente as crianças menores.” (p. 03)</p> <p>“Ensinar as crianças a ler, a escrever e a se expressar de maneira competente na língua portuguesa é o grande desafio dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.” (p. 23)</p>
ESCOLA 03	<p>“A Escola de Ensino Fundamental Colégio Cristão Cruzeiro atende a uma clientela que corresponde ao número de 614 alunos, entre crianças, pré-adolescentes e adolescentes, provenientes de famílias com um nível sócio-econômico médio e baixo. A maioria desses alunos moram nos bairros próximos da escola como Cohab, João Alves e Formoso, os demais residem em outros bairros de Cruzeiro do Sul, situados em pontos mais distantes desta unidade de ensino.” (p.18)</p>

ESCOLA 04	<p>“As orientações metodológicas estão fundamentadas na proposta construtivista e sócio-interacionista, que consideram a criança um ser único com necessidades físicas, emocionais, sociais e intelectuais, capaz de interagir no meio com os outros, de acordo com as características próprias de sua vida, que é dinâmica e está em constante processo de transformação.” (p. 09)</p> <p>“(…) entendemos a criança como um ser pensante, criativo, crítico, situado no seu meio precisando apenas tomar consciência dessa situação como sujeito construtor de sua história, onde o professor tem o papel de estimulador, interventor, devendo partir das experiências de vida de cada criança, enriquecendo e sistematizando esse conhecimento de forma interdisciplinar na busca da construção do saber elaborado pela comunidade escolar, por meio de aulas dialogadas, pesquisa, discussões, dramatizações, construções de textos e outros trabalhos partindo de temas sempre voltados para o interesse da criança.” (p.09)</p>
ESCOLA 05	<p>“Escola e família devem se dar às mãos para juntas educarem as crianças e adolescentes no amor, na fraternidade e na responsabilidade para crescerem integralmente como pessoas. É com esse pensamento que a escola Estadual Governador Hugo Carneiro, procura aproximar escola e comunidade, recebendo os pais e/ou responsáveis para conhecer a estrutura física, funcionamento da escola, fazer pedagógico e resultado da aprendizagem do alunado.” ( p. 26)</p> <p>(Citada no texto sobre a relação escola com a família e a comunidade)</p>
ESCOLA 06	<p>“Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 Lei Art. 2º diz que “A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...],” sendo assim, escola e família devem se direcionarem em um mesmo caminho, tendo em vista que, uma depende da outra, para que possam juntas educarem as crianças e adolescentes para que ambos aprendam desde de cedo ter responsabilidade e que venham se integrar no meio social ao qual estão inseridos como pessoas ativas.” (p. 24) (Citada no texto sobre a relação escola com a família e a comunidade)</p>
ESCOLA 07	<p>“II- Promover o desenvolvimento integral da responsabilidade da criança e do pré-adolescente, estimulando-os a reflexão, ao senso crítico, a criatividade e ao reconhecimento de suas capacidades e limitações.” (p. 07) (Citada no texto sobre os objetivos do PPP)</p>
ESCOLA 08	<p>“Ao chegar a escola, a criança já traz em sua bagagem um conhecimento da linguagem oral e escrita. Em relação a linguagem oral, ela já é falante de língua portuguesa, aprendida na interação familiar e social. A linguagem escrita é aprendida na escola, apesar de o aluno já relacioná-la a determinados usos, uma vez que é membro de uma sociedade letrada. Diríamos que a bagagem de linguagem escrita do aluno depende das interações das quais ele participou como usuário dessa modalidade da linguagem.” (p.69)</p>

ESCOLA 09	<p>"PIAGET, por exemplo, defende que a forma de raciocinar e de aprender da criança passa por estágios: sensório-motor (0 a 2 anos), é caracterizado por reflexos neurológicos básicos, onde o indivíduo começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio; pré-operatório (2 a 7 anos). Nesse estágio o indivíduo se torna capaz de representar mentalmente pessoas e situações; operatório-concreto (7 a 11 anos), fase em que o indivíduo já é capaz relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade; lógico-formal (12 anos em diante), caracterizado pela abstração total. Todo esse processo decorre, segundo Piaget, de invariantes funcionais: assimilação, acomodação e equilíbrio entre elas." (p. 09)</p> <p>"Vygotky reconhece que a aprendizagem depende das possibilidades de cada fase de desenvolvimento, o que chamou de zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento é a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial). O bom ensino, portanto, é o que incide na zona proximal. Ou seja, o ideal é partir do que a criança já domina para ampliar seu conhecimento." (p. 10)</p> <p>"De acordo com essa teoria a criança passa por quatro fases até ser alfabetizada". (p. 10) (Citados nos Fundamentos Epistemológicos sobre Sobre a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky do PPP)</p>
ESCOLA 10	<p>"A sala de recursos é equipada para receber alunos com necessidades educacionais especiais, além de crianças que chegam à escola com baixo desempenho. Em nossa escola, os alunos são respeitados em suas individualidades e ritmo de aprendizagem." (p.13)</p>
ESCOLA 11	<p>"À medida que esta relação vai sendo estabelecida com a realidade, o indivíduo desenvolve conceitos espontâneos durante o processo da própria experiência da criança. Levar isso em consideração implica a escola ver o aluno com experiências importantes, como ponto de partida para formação dos conceitos científicos, sendo possível o desenvolvimento deste último tão somente quando os conceitos espontâneos da criança tem alcançado um nível determinado, próprio do começo da idade escolar." (p.12)</p>
ESCOLA 12	<p>"Escola e família devem se dar às mãos para juntas educarem as crianças e adolescentes no amor, na fraternidade e na responsabilidade para crescerem integralmente como pessoas. É com esse pensamento que a Escola de Ensino Fundamental Professora Quita procura aproximar escola e comunidade, recebendo os pais e/ou responsáveis para conhecer a estrutura física, funcionamento da escola, fazer pedagógico e resultado da aprendizagem do alunado." (p. 14) (Citada no ítem sobre a Articulação da escola com a família e comunidade)</p>

ESCOLA 13	<p>"A partir desta ótica, fundamentamos teoricamente nosso Projeto Político Pedagógico, em princípios construtivistas, que propõe a criança construções acerca do mundo, considerando-a um agente ativo do processo ensino e aprendizagem, tendo o educador como facilitador desse processo. Para tanto conhecemos na proposta inovadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais, todo o subsídio teórico necessário à junção dessa fundamentação e que certamente nos possibilitará atingir nossos objetivos. Subsidiada na proposta construtiva de Emília Ferreiro, fundamentada em consonância com Piaget e a proposta do método Natural de Heloísa Marinho, que considera a criança como um ser pensante, criativo, crítico, promovendo estímulos necessários ao desenvolvimento integral e harmonioso de cada criança, respeitando como ser único com necessidades físicas, emocionais, sociais e intelectuais que são atendidas de acordo com as características próprias de cada idade." (p. 18) (Fundamentação Teórica do PPP)</p>
--------------	--

Quadro 4: Categoria C – Escola

ESCOLA	UNIDADE DE CONTEXTO
ESCOLA 01	<p>"Esta Proposta Pedagógica, como fonte orientadora de transformação do aluno e de seu meio, busca alternativas para melhoria da qualidade de vida a partir de um processo de preparação afetiva, intelectual e harmoniosa de todos os participantes, construindo uma escola que esteja apta a responder e enfrentar os problemas e as demandas das novas gerações." (p.10)</p> <p>"Sabendo que a escola deve atuar para que os alunos possam desenvolver capacidades de diferentes naturezas, e desse modo, poder construir identidades e seus projetos de vida, de forma refletida e consciente, levando em conta seus momentos de vida suas características sociais, culturais e suas individualidades." (p.11)</p>
ESCOLA 02	<p>"A pedagogia desenvolvida nesta escola é voltada à formação básica dos alunos de 1º ao 9º ano, Projeto Poronga e EJA I EJA II e EJA III perpassando alunos com NEE e alunos atendidos no Programa Mais Educação, seguindo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Propostas da SEE, como também a realidade da comunidade na qual estamos inseridos, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos." (p.05)</p> <p>"Conforme as diretrizes curriculares nacionais as escolas exercem uma função social muito importante, visto que educar significa construir, buscar alternativas criativas para os problemas diagnosticados na escola." (p. 07-08)</p> <p>"Então, a escola participa e influencia na educação moral. Os livros didáticos, as relações interescolares e são exemplos de que a ética é trabalhada na escola. Porém, a escola tem dois grandes desafios: fazer com que os alunos se apoderem dos valores e normas e fazer com que a escola seja um lugar de respeito mútuo e justiça." (p.08)</p> <p>"A função primordial da escola é transmitir conhecimentos disciplinares para formação geral do aluno, para assumir sua posição na sociedade. Os conteúdos do ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades acabadas, separados das experiências e da realidade social do educando. A escola se caracteriza pela postura conservadora: o professor é visto como autoridade máxima, o organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo, sendo que a avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa)." (p.10)</p> <p>"Dessa forma, a escola está apta a desenvolver as habilidades e competências em seus educandos para que eles possam se adequar ao atual contexto tecnológico e globalizante. "Ensina, quem de repente aprende", afirma Paulo Freire e complementa: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua</p>

	<p>própria produção ou a sua construção”, e concordamos com ele, mas acrescentamos: aprende quem vivencia situações concretas ainda que simples, se posicionando sobre elas.” (p.11)</p>
ESCOLA 03	<p>"Um Projeto Político Pedagógico (PPP) é a identidade de uma escola, através do qual são definidas as finalidades educativas e diretrizes da sua prática pedagógica. O PPP da escola Colégio Cristão Cruzeiro (2015/2019) representa o caminho que buscamos na garantia de uma educação significativa para os nossos educandos." (p.03)</p> <p>"Escola e família devem se dar às mãos para juntas educarem as crianças e adolescentes no amor, na fraternidade e na responsabilidade para crescerem integralmente como pessoas." (p.22)</p>
ESCOLA 04	<p>"Desta forma compreendemos que <b>o papel da Escola é difundir os conteúdos “concretos vivos”, indissociáveis da realidade social, preparando o aluno para o mundo adulto e suas contradições.</b> Tendo como conteúdos de ensino, os conteúdos universais incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados em vista das mudanças sociais, adaptados à realidade de nosso alunado." (p.09, grifo nosso)</p>
ESCOLA 05	<p>"Cabe à escola proporcionar às famílias de seu corpo discente, uma constante avaliação de si própria, para que não acabem ficando ausente do processo educativo de seus filhos." (p.26)</p>
ESCOLA 06	<p>"E acima de tudo a escola se propõe a desenvolver uma educação baseada na afetividade e na superação de limites e que os alunos aprendam a respeitar as diferenças em sala de aula, preparando-se assim para o futuro, a vida e o mercado de trabalho, pois vivendo a experiência inclusiva serão adultos bem diferentes de nós, e por certo não farão discriminação social." (p. 67) (Citada no texto sobre <b>a PARTE DIVERSIFICADA</b>)</p> <p>"A instituição escolar precisa redefinir sua base de estrutura organizacional destituindo-se de burocracias, reorganizando grades curriculares, proporcionando maior ênfase à formação humana dos professores, e afinando a relação família-escola, propondo uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível, para atender esta nova realidade educacional. A educação inclusiva tem força</p>

	<p>transformadora, e aponta para uma nova era não somente educacional, mas, para uma sociedade inclusiva." (p. 61)</p> <p>"[...] se propõe ser uma escola verdadeiramente inclusiva, redefinindo seus planos, traçando meta para se torna uma escola voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças." (p. 62)</p>
ESCOLA 07	<p>"O espaço escolar é palco de experiências diversas onde a criança e/ou adolescente aprendem a conviver em grupo através das diferenças neles refletidas." (p. 09)</p> <p>"A Escola de Ensino Fundamental e Médio, Madre Adelgundes Becker, tem como função, respeitar e valorizar as experiências de vida dos alunos. Temos como propósito fortalecer a postura humana e os valores aprendidos, relação baseada na confiança, no compartilhamento e na solidariedade. Queremos capacitar nossos alunos não para acumular, mas para navegar no conhecimento, acessando-o a medida que torne-se necessário e faça sentido para suas vidas." (p. 10) ( Fundamento epistemológico)</p> <p>"A metodologia de trabalho proposta pela escola tem como base o diálogo, através dele é possível obter-se de uma postura crítica, de observar e se criticar nessa ação." (p.12)</p>
ESCOLA 08	<p>"A escola segue uma <b>concepção Sociointeracionista</b> de Educação na qual a escola toma como base que o conhecimento nao e so intelectual, resultando do que e aprendido nos livros e nas explicações acadêmicas sobre o legado cultural da humanidade, mas e também vivencial, o que nos remete a considerar que os conteúdos escolares devem ser estudados a partir das experiências do cotidiano, pela mediação de uma pratica docente que proporcione ao aluno crescer social e politicamente." (p.14)</p>
ESCOLA 09	<p>"A escola executa diversos projetos, através dos quais é possível a discussão de temas diversos e realização de trabalho interdisciplinar." (p.15)</p> <p>"Escola e família devem se dar às mãos para juntas educarem as crianças e adolescentes no amor, na fraternidade e na responsabilidade para crescerem integralmente como pessoas. É com esse pensamento que a escola Mustafa procura aproximar escola e comunidade, recebendo os pais e/ou responsáveis para conhecer a estrutura física, funcionamento da escola, fazer pedagógico e resultado da aprendizagem do alunado." (p. 15-16)</p> <p>"Cabe à escola proporcionar às famílias de seu corpo discente, uma constante avaliação de si própria, para que não acabem ficando ausente do processo educativo de seus filhos." (p. 16)</p> <p>"A escola de Ensino Fundamental Mustafá Almeida Tobu reconhece que sua função social é relevante e, por tal razão, deve prestar contas de suas ações à sociedade através de um trabalho sério orientado para a mensuração do desempenho e da qualidade dos serviços que oferece no sentido de arregimentar condições de</p>

	trabalho que o qualifiquem no processo de planejamento e de gestão." (p. 18-19)
ESCOLA 10	<p><b>"A metodologia de trabalho proposta pela escola é a chamada metodologia dialógica, que tem o diálogo como sua essência e que exige do educador uma postura crítica de problematização constante, de distanciamento, de está na ação e de se observar e se criticar nessa ação." (p. 13)</b></p> <p><b>"Escola e família devem dar-se às mãos para juntas educarem as crianças e adolescentes no amor, na fraternidade e na responsabilidade para crescerem integralmente como pessoas. É com esse pensamento que a escola Padre Damião procura aproximar escola e comunidade, recebendo os pais e/ou responsáveis para conhecer a estrutura física, funcionamento da escola, o fazer pedagógico e resultado da aprendizagem do alunado." (p. 13)</b></p>
ESCOLA 11	<p>"A escola adota o slogan <b>"Uma Escola para Servir"</b> e é uma instituição que tem levado a sério o serviço de extensão à sociedade desenvolvendo de forma planejada e comprometida estudos e reflexões dos conteúdos cientificamente elaborados e historicamente acumulados pela humanidade, bem como o ensinamento do genuíno Evangelho do Nosso Senhor Jesus Cristo, por acreditarmos que uma sociedade para ser saudável precisa ser edificada com base em princípios cristãos. No mesmo intuito, são desenvolvidos projetos pedagógicos que visam à conscientização da comunidade e desenvolvimento do cidadão crítico, consciente e apto para lutar pela construção de uma sociedade cada vez melhor." (p. 05)</p> <p>"É nesse campo das proposições curriculares críticas e eticamente factíveis que está escola se propõe a contribuir de forma participava para a formação integral dos alunos visando um ensino de qualidade voltado para o desenvolvimento ético, moral e espiritual, tornando-os cidadãos críticos e construtores de uma sociedade mais justa e solidária. Para tanto a escola busca a firmação dos seguintes valores: Excelência, Participação, Ética e Doutrina." (p.10)</p>
ESCOLA 12	<p>A metodologia de trabalho proposta pela Escola de Ensino Fundamental Professora Quita é a chamada metodologia dialógica, que tem o diálogo como sua essência e que exige do educador uma postura crítica de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação. (p. 16)</p> <p>"Escola e família devem se dar às mãos para juntas educarem as crianças e adolescentes no amor, na fraternidade e na responsabilidade para crescerem integralmente como pessoas. É com esse pensamento que a Escola de Ensino Fundamental</p>

	<p>Professora Quita procura aproximar escola e comunidade, recebendo os pais e/ou responsáveis para conhecer a estrutura física, funcionamento da escola, fazer pedagógico e resultado da aprendizagem do alunado." (p. 14) (Citada no item sobre a <b>Articulação da escola com a família e comunidade</b>)</p> <p>"Cabe à escola proporcionar às famílias de seu corpo discente, uma constante avaliação de si própria, para que não acabem ficando ausente do processo educativo de seus filhos." (p. 15)</p>
ESCOLA 13	<p>"Sabemos que não é ainda o resultado que queremos, mas estamos dando os primeiros passos para construirmos uma escola que transmita conhecimentos com qualidade, necessários para formar verdadeiros cidadãos capazes de atuarem ativamente na sociedade em que vivem." (p. 15) (Sobre o diagnóstico da escola)</p> <p>"Em nossa escola, temos dado alguns passos para ampliar a temática da inclusão: além das atitudes da nossa equipe que são muito abertas e acolhedoras, participamos do Curso Saberes e Práticas da Inclusão, organizado pela Representação da Secretaria de Estado de Educação e, também do Projeto Educar na Diversidade. Sempre que possível participamos de seminários, oficinas e reuniões e, contamos com o apoio de um professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado) da Equipe do NAPI do Núcleo da Secretaria de Estado de Educação do Acre." (p.18-19)</p> <p>"Para atendermos a todos, com eficiência e qualidade, nossa escola irá procurar trabalhar dentro de princípios construtivistas, mesmo sabendo que ninguém pode dizer que é construtivista em sua forma pura, pois as circunstâncias e a realidade de nossa escola e de nossos alunos não nos permitem trabalharmos somente desta maneira." (p. 19) (Fundamentação Teórica do PPP)</p> <p>"[...] a escola deve ser o local de diálogo e de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural." (p.24)</p> <p>"Na pluralidade cultural a escola deve ser o local apropriado para a aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade como o direito, e que ela coopera na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos." (p.25)</p> <p>"[...] a escola deve trabalhar com metodologias diversificadas, pois são de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual do aluno, tendo em vista que através das variadas atividades, é que se permitem aos educandos que questionem, critiquem, analisem criem, participem, se divirtam e construam seu próprio conhecimento." (p.26)</p>

Quadro 5: Categoria D – Brincadeira

ESCOLA	UNIDADE DE CONTEXTO
ESCOLA 01	"Nesta perspectiva, de acordo com Parana (2008, p. 17) "[...] representa as formas culturais do movimentar-se humano historicamente produzido pela humanidade [...]" apontando a ginástica, esporte, a dança, a luta, os jogos e brincadeiras como conteúdos estruturantes, que devem ser abordados com os alunos de forma contextualizada na sua dimensão histórica, cultural e social." (p. 60) (Citada no Currículo de Educação Física)
ESCOLA 02	Não consta no texto.
ESCOLA 03	"Cabe à escola expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento de habilidades de se comunicar em diferentes gêneros discursos, sobretudo naqueles que exigem o uso do registro formal e da norma padrão. Será realizada através de experiências e vivências integradas com a aprendizagem dos alunos em todas as áreas deste processo para a proposta ter êxito satisfatório durante os jogos, <b>brincadeiras</b> , trabalhos de pesquisas, desenhos, conversas em grupos, dramatizações, jogos psicomotores, grandes e pequenos jogos, exercícios de agilidade, atividades diferenciadas com recreação, jogos de percepção motora e sensorial, passeios educativos e lúdicos, gincanas, competições internas, apresentações artísticas, tecnologia, explanação de jogos, relatos de brinquedos antigos, dinâmicas educativas e de integração, jogos de construção de sucatas, músicas infantis e atualidade e um bate papo informal, regras esportivas e recreativas." (P.30) (Citada no texto sobre Metodologia)
ESCOLA 04	"Identificar e valorizar diferentes formas de convívio sociais compartilhados nas brincadeiras, jogos e festas no presente em diferentes tempos reconhecendo mudanças e permanências nesses hábitos culturais, e registrando relações com grupos, elementos culturais e marcadores de tempo." (p. 32) (Consta como metodologia de ensino das disciplinas. Nesse caso da de História) "Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das manifestações da cultura corporal de movimento presentes no cotidiano (jogos, brincadeiras cantadas, danças simples – populares e folclóricas)." (p. 42) (Citada nos objetivos da disciplina de Educação Física)
ESCOLA 05	Não consta no texto.
ESCOLA 06	"Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais com regras mais elaboradas, compreendendo a função das regras e demonstrando capacidade para cumpri-las, bem como de sugerir novas e/ou pequenas alterações nas regras, para tornar a atividade mais complexa e desafiadora." (p. 42-43) (Citada no texto sobre os objetivos da disciplina de Educação Física)

ESCOLA 07	Não consta no texto.
ESCOLA 08	<p>"Aprender dessa cultura significa dialogar com o outro a partir de jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes. Devemos também considerar que esse diálogo se dará a partir de conteúdos historicamente relevantes da Educação Física e que são portadores de valores. Alguns deles, como o esporte, muitas vezes são estabelecidos e transmitidos por uma cultura dominante e hegemônica, pela mídia atrelada a indústria do consumo, mantendo o que está previamente estabelecido sem uma reflexão crítica." (p. 759)</p> <p>Como conteúdo ou proposta de ensino na disciplina de Educação Física, Artes visuais, Geografia e Música.</p>
ESCOLA 09	<p>"Um projeto que traz os jogos e brincadeiras como alternativas saudáveis para o dia-a-dia na escola, resgatando de forma lúdica e construtiva o brincar educando. Brincando, o educando desenvolve suas habilidades cognitivas, seu potencial de reflexão e de construção do conhecimento." (p. 430)</p> <p>É com o lúdico que a criança experimenta a vida, resolve problemas, desenvolve sua socialização. (p. 430) (Citada na justificativa do Projeto Didático Matemática Trabalhando o lúdico-Anexo do PPP)</p> <p>"Identificar e valorizar diferentes formas de convívios sociais compartilhados nas brincadeiras, jogos e festas no presente e em diferentes tempos, reconhecendo mudanças e permanências nesses hábitos culturais, e registrando suas relações com grupos, elementos culturais e marcadores de tempo." (p.21) (Citada como objetivo da disciplina de História)</p> <p>"Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das manifestações da cultura corporal de movimento presente no cotidiano (jogo, brincadeiras cantadas, danças simples- populares e folclóricas)." (p. 23) (Citada como objetivo da disciplina de Educação Física)</p> <p>"Rodas de conversa (sobre temas do cotidiano como: passeios. Notícias da mídia, apreciação de livros que foram lidos, brincadeiras preferidas e outros)." (p.54) (Citada como atividade permanente na disciplina de Língua Portuguesa)</p>
ESCOLA 10	Não consta no texto.
ESCOLA 11	<p>Didático e da sala de informática, vivências relacionadas ao conteúdo estudado e pesquisas dentro e fora do ambiente escolar. Cabe à escola expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento de habilidades de se comunicar em diferentes gêneros discursos, sobretudo naqueles que exigem o uso do registro formal e da norma padrão. Será realizada através de experiências e vivências integradas com a aprendizagem dos alunos em todas as áreas deste processo para a proposta ter êxito satisfatório durante os jogos, brincadeiras, trabalhos de pesquisas, desenhos, conversas em grupos, dramatizações, jogos psicomotores, grandes e pequenos jogos, exercícios de agilidade,</p>

	atividades diferenciadas com recreação, jogos de percepção motora e sensorial, projetos educativos e lúdicos, gincanas, competições internas, apresentações artísticas, dinâmicas educativas e de integração, apresentações musicais, rodas de conversa, regras esportivas e recreativas. (p.29)
ESCOLA 12	"Conhecer, valorizar, apreciar e usufruir de diferentes manifestações populares e folclóricas da cultura corporal presentes no cotidiano como: jogos e brincadeiras, brincadeiras cantadas, danças simples ou adaptadas, compreendendo as possibilidades e limitações de nosso corpo e reconhecendo que a saúde e qualidade de nosso corpo dependem de nossos cuidados com o mesmo." (p. 22) (Citada nos objetivos da disciplina de Educação Física)
ESCOLA 13	Não consta no texto.