

GISELA MARIA SILVEIRA COLOMBI

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL: UMA
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE (2006-2010)

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para obtenção do grau de
Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Carvalho
de Carvalho

FLORIANÓPOLIS
2012

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

Colombi, Gisela Maria Silveira

O ensino fundamental de nove anos no Brasil:
[dissertação] : uma análise da produção discente (2006-2010)
/ Gisela Maria Silveira Colombi ; orientadora, Diana
Carvalho de Carvalho - Florianópolis, SC, 2012.
251 p. ; 21cm

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Ensino fundamental de nove anos. 3. Infância na escola.
4. Brincar e aprender. I. Carvalho, Diana Carvalho de. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

GISELA MARIA SILVEIRA COLOMBI

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL:
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE (2006-2010)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 15 de agosto de 2012.

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra.
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profª. Diana Carvalho de Carvalho, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

(continua)

(continuação)

Prof^ª. Jucirema Quinteiro, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Mériti de Souza, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Luciane Maria Schlindwein, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus amores:
Eduardo, companheiro de todas as horas e de todos os sonhos.
Alessandra e Giovanna, filhas amadas, razão primeira da minha existência.

Liberæ Animæ... Aeterni Amores
(Almas livres... Amores Eternos)

AGRADECIMENTOS

Essa viagem, o mestrado, percorrida por inúmeros caminhos, intensas descobertas, incontáveis conhecimentos... não foi solitária. Muitas pessoas estiveram ao meu lado ao longo do percurso. Agradeço a todos que enriqueceram minha vida acadêmica e pessoal com seu conhecimento, amizade, humanidade, solidariedade, confiança e afeto. Alguns agradecimentos aos que ajudaram a tecer essa história:

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, através da Secretaria Municipal de Educação, por ter concedido a licença para aperfeiçoamento profissional de dois anos para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

À Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito e às Creches Celso Pamplona e Jardim Atlântico, unidades educativas que tenho o prazer de fazer parte. Meu carinho aos amigos e profissionais que me incentivaram e apoiaram ao longo do processo. Em especial, ao amigo e companheiro de trabalho, Pedro Cabral Filho, por seu incentivo e suas sugestões na leitura do projeto inicial para a entrada no mestrado.

Meu agradecimento especial à minha orientadora, Professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho, cuja generosidade, competência e singular sabedoria tive o prazer de compartilhar nesse período. Sua doce presença e o encorajamento de suas palavras nos momentos de dúvidas e receios foram estimulantes em cada etapa vivenciada. Minha total reverência aos seus conhecimentos e suas orientações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelos conhecimentos compartilhados, por todos os ensinamentos e discussões, indispensáveis na minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Em especial, às professoras Dra. Jucirema Quinteiro e Dra. Roselane de Fátima Campos, por participarem da minha banca de qualificação, abdicando de seu tempo para lerem o texto e contribuírem sobremaneira para o redimensionamento do projeto de pesquisa.

Às professoras Dra. Jucirema Quinteiro, Dra. Mériti de Souza e Dra. Luciane Maria Schlindwein, por gentilmente aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.

Ao grupo de pesquisa GEPIEE, pelas enriquecedoras contribuições durante todo o meu processo de apropriação de conhecimentos e experiências de pesquisa e no próprio projeto de pesquisa, com sugestões em cada uma das apresentações para o grupo.

Aos companheiros de mestrado: Carol, Cristine, Fabiana, Fábio, João, Joselma, Juliana, Marlise e Teresa Cristina, além dos colegas das

outras linhas de estudo. Obrigada pelo companheirismo, pela amizade, pelos momentos de solidariedade nas angústias e incertezas.

Ao meu marido, Eduardo, companheiro de tantos anos, meu maior incentivador. Não há palavras para agradecer o amor, o carinho e o apoio, particularmente nesse período do mestrado. Obrigada, meu grande amor, por estar do meu lado quando dói o corpo... E, quando dói a alma. E, por fazer parte e compartilhar das alegrias da minha vida.

Às minhas filhas amadas, Alessandra e Giovanna, companheiras e motivadoras da minha vida. Obrigada por enriquecerem minha existência e compreenderem os momentos dedicados ao estudo. Como é estimulante conversar, aprender, dialogar com vocês!

Aos meus pais, Antônio (*in memoriam*) e Nilza, por todos os ensinamentos, pelos exemplos de bondade e integridade. À minha mãe por aceitar, muitas vezes sem compreender, minhas ausências nesse período.

À minha irmã, Gicélia (*in memoriam*), também professora de educação física, amiga e segunda mãe, de algum modo presente nessa caminhada.

Aos meus amigos e familiares pelo incentivo e torcida, em todos os momentos.

Não há como nomear todas as pessoas que gostaria, por isso, aos não nomeados, mas igualmente importantes, muito obrigada por contribuírem nessa jornada.

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivo investigar a produção discente disponível no portal CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – na área da Educação sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, no período de 2006 a 2010. A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, com a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade, é um tema atual, polêmico e de fundamental importância no panorama educacional brasileiro, não só pela obrigatoriedade legal, mas por ser uma política pública nacional que instiga a compreensão das verdades e dos silêncios contidos na legislação e nas orientações governamentais. Tal situação coloca em evidência a discussão sobre a infância na escola, embora crianças de seis anos já estivessem presentes no Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que permite perspectivar o direito da criança à educação e à infância no contexto escolar, particularmente quanto aos direitos de brincar e de aprender. As questões de pesquisa que orientaram a investigação foram as seguintes: como vem se delineando a produção discente sobre o Ensino Fundamental de nove anos? Que metodologias e procedimentos metodológicos são utilizados nas produções? Que questões teóricas embasam as pesquisas investigadas? Como estão contemplados os temas criança, infância, escola e brincar na produção analisada? Foram analisadas 30 dissertações de mestrado que trataram sobre o tema. As pesquisas foram submetidas a um protocolo de análise que, além de várias informações sobre os trabalhos, objetivou investigar como as categorias criança, infância e escola apareciam nas pesquisas e seus desdobramentos em subcategorias. Sobre o universo da pesquisa pode-se constatar 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. Os procedimentos de pesquisa predominantes foram a observação participante, realização de entrevistas com professores e técnicos das secretarias de educação e pesquisa documental. As matrizes teóricas que fundamentaram as dissertações foram os estudos da sociologia da infância de base fenomenológica, os estudos culturais de base foucaultiana e os estudos da perspectiva Histórico-Cultural. A forma como a categoria infância apareceu no discurso acadêmico foi sintetizada em três subcategorias: como uma construção social, histórica e cultural; relacionada ao processo de escolarização; em relação aos direitos sociais das crianças. Já a

categoria criança foi compreendida por muitas pesquisas como um ator social, um sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens; outro grupo de pesquisadores entendeu a criança como um sujeito social, histórico, cultural e também sujeito de aprendizagem. A infância compreendida como um período ou etapa da vida foi um aspecto referenciado pelas pesquisadoras, mas no sentido de indicar a superação de uma perspectiva biologizante ou desenvolvimentista. Já a categoria escola foi compreendida como instância que garante o direito à educação; como espaço de aprendizagem e educação formal e como campo privilegiado de formação docente. As precárias condições materiais da escola e a organização curricular distante das necessidades do ensino fundamental de nove anos, como o brincar na escola, foram constatadas pelos pesquisadores. A formação dos educadores para garantir a qualidade do ensino também foi uma demanda significativa nas pesquisas. Percebeu-se, nas análises das categorias citadas, que 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.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Criança e escola. Infância na escola. Brincar e aprender.

ABSTRACT

This present dissertation aimed to investigate the production available in the student portal CAPES – The Coordination for Improvement of Higher Education - in the area of education about policy on the expansion of basic education of nine years in Brazil, from 2006 to 2010. The expansion of basic education of nine years, with the mandatory entry of children six years old, is a current, controversial and of fundamental importance in the Brazilian educational scenario, not only by legal obligation, but because it is a national public policy that instigates understanding the truths and silences contained in legislation and government guidance. This situation highlights the discussion on children in school, although children of six years were already present in elementary education, while allowing a perspective on the child's right to education and child in the school context, particularly regarding the rights of play and learn. The research questions that guided the investigation were as follows: How is emerging the production about student elementary school for nine years? What methodologies and methodological procedures are used in production? What theoretical issues that underlie the research are investigated? How the topics are covered child, childhood, school and play in the production analyzed? We analyzed thirty dissertations that treated on the subject. The studies were submitted to a protocol analysis, and various information about the work aimed to investigate how the categories child, childhood and school appeared in the research and its development into subcategories. About the universe of survey can be seen that 90% of production is concentrated in South and Southeast regions, with the subjects studied, over 60% of the papers dealt with the initial cycle of literacy, focusing mainly on the first year of elementary education at 9 years. The research procedures were predominant participant observation, conducting interviews with teachers and technicians from the departments of education and research documents. The theoretical frameworks that underlie the essays are studies of the sociology of childhood phenomenological, cultural studies based of Foucault's and studies of historical-cultural perspective. The way that appears the category childhood in academic discourse has been synthesized into three subcategories: like a construction to social, historical and cultural; the connection to the schooling process; in relation to social rights of children. The child have been understood by many studies as a social actor, a guy who has a voice, a being of multiple dimensions and

languages, another group of researchers believes the child as a social subject, historical, cultural and also subject of learning. The children understood as a period or stage of life is an aspect referenced by the researchers, but in order to indicate the overcoming of a biologizing or developmental perspective. On the other hand the school is understood as a body that guarantees the right of education; like a place of learning and formal education and as a privileged field of teacher training. The poor material conditions of the school and the curriculum organization are distant to the needs of elementary school for nine years, as the play at school, were recorded by the researchers. The training of educators to ensure the quality of teaching was also a significant demand in the polls. It can be seen in the analyzes of those groups, that the children in school, as a child's right, is still far from the reality of educational institutions. The fun and effective participation of children in school practices is a utopia that deserves to be conquered, but for that you need the involvement of education professionals.

KEYWORDS: Elementary School for nine years. Children and school. Children at school. Play and learn.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – OBJETIVO DE ESTUDO DAS PESQUISAS ANALISADAS.....	63
GRÁFICO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA.	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – PERIÓDICOS SCIELO. (CONTINUA)	29
QUADRO 2 – ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – GOOGLE ACADÊMICO. (CONTINUA)	37
QUADRO 3 – ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – ANPED.	44
QUADRO 4 – ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – ANAIS ANPED- SUL. (CONTINUA)	47
QUADRO 5 – DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE. (CONTINUA)	57
QUADRO 6 – MATIZES TEÓRICAS NAS DISSERTAÇÕES. (CONTINUA)	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd-Sul - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Região Sul
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMUT – Serviço de Comutação Bibliográfica
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EF9 Anos – Ensino Fundamental de 9 Anos
FFCLRP/USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ Universidade de São Paulo
FMRP/USP – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo
FSM – Faculdade Santa Maria
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURB – Universidade Regional de Blumenau
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
GTs – Grupos de Trabalho
IAS – Instituto Ayrton Senna
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC/Campinas – Pontifícia Universidade Católica/Campinas
PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica/ Minas Gerais
PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica/Paraná
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica/ Rio de Janeiro
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica/São Paulo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica
SEDUC/RS – Secretaria do Estado da Educação/Rio Grande do Sul
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SINEPE – Sindicato das Escolas Particulares
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UCP – Universidade Católica de Petrópolis
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM/PR – Universidade Estadual de Maringá/ Paraná
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF/MG – Universidade Federal de Juiz de Fora/ Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA/RS – Universidade Luterana do Brasil/Rio Grande do Sul
UNB/DF – Universidade de Brasília/ Distrito Federal
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNESP/FCL – Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras
UNESP/FCT – Universidade Estadual Paulista/ Faculdade de Ciências e Tecnologia
UniABC – Universidade do Grande ABC
UNICAMP/SP – Universidade Estadual de Campinas/ São Paulo
UNICASTELO – Universidade Camilo Castelo Branco
UNIJUÍ/RS - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE – Centro Universitário La Salle
UNIMARCO – Universidade São Marcos

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
UPF/RS – Universidade de Passo Fundo/Rio Grande do Sul
USP – Universidade de São Paulo
UTP/PR – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	25
2 – O UNIVERSO PESQUISADO: SOBRE O QUE TRATAM AS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS.....	55
3 - O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO CHÃO DA ESCOLA E O BRINCAR COMO UM DIREITO DA CRIANÇA. 85	
3.1. SOBRE A CATEGORIA INFÂNCIA	92
3.2. SOBRE A CATEGORIA CRIANÇA	99
3.3. SOBRE A CATEGORIA ESCOLA E O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	105
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICE 1 – PROTOCOLO PARA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES	149
APÊNDICE 2 – CATEGORIAS: INFÂNCIA, CRIANÇA E ESCOLA	151

1 – INTRODUÇÃO

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam.

E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa.

Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:

“Não há mais o que ver”, saiba que não era assim.

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.

É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já,

ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite,

com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro,

a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava.

É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.

É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a produção discente disponível no portal CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, no período de 2006 a 2010.

A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, com a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade, é um tema atual, polêmico e de fundamental importância no panorama educacional brasileiro, não só pela obrigatoriedade legal, mas por ser uma política pública nacional que instiga a compreensão das verdades e dos silêncios contidos na legislação e nas orientações governamentais. Tal situação coloca em evidência a discussão sobre a infância na escola, embora crianças de seis anos já estivessem presentes no Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que permite perspectivar o direito da criança à

educação e à infância no contexto escolar, particularmente quantos aos direitos de brincar e de aprender.

A escolha pelo tema levou em conta minha trajetória profissional e o questionamento sobre a repercussão desse novo alinhamento do sistema de ensino nacional na infância das crianças, particularmente as de seis anos de idade, que antes pertenciam ao grupo da Educação Infantil e agora fazem parte do Ensino Fundamental.

Minha graduação é em Educação Física e em Direito. Passei no primeiro exame da Ordem dos Advogados do Brasil, mas decidi pela dedicação exclusiva à função de professora. Trabalho como professora na Rede Municipal de Ensino do Município de Florianópolis há 25 anos, dos quais exerci o cargo de diretora de uma Creche Municipal por quase cinco anos. Como professora de Educação Física, transitei durante meu percurso profissional pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, conhecendo as especificidades de cada um e a importância da convergência de interesses entre eles.

Em 2005, na Prefeitura Municipal de Florianópolis iniciaram-se as discussões a partir da Lei nº 11.114/2005, que alterou a Lei anterior (Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Ainda em 2005, foi formada uma comissão na Secretaria de Educação para discutir o Ensino Fundamental de nove anos, e no ano seguinte foi enviada ao Conselho Municipal de Educação uma proposta, aprovada como Resolução nº 01 de 2006, que fixou normas para a organização dos dois primeiros níveis de Educação Básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Em 2007, ano em que iniciou a implementação da política em todas as escolas da Rede, por motivos pessoais e de saúde, fiquei afastada da escola durante seis meses por licença prêmio e mais alguns meses por licença para tratamento de saúde, sendo posteriormente readaptada para serviços burocráticos na Creche Jardim Atlântico até julho de 2009. Assim, não participei do processo na prática escolar, mas permanecia a inquietante necessidade de compreender como isso estava acontecendo, quais expectativas e resultados dessa mudança no sistema de ensino.

Em agosto de 2009, após ser aprovada na seleção do mestrado da UFSC, iniciei os estudos acadêmicos com a proposta inicial de investigar a temática da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos por considerar um tema merecedor de investigação, supondo haver carência de pesquisas na área, pela atualidade da temática e, principalmente, pensando na contribuição para minha formação e na devolutiva para a Rede.

Além das disciplinas cursadas no primeiro semestre, que ajudaram a tecer o embasamento teórico e a estabelecer relações históricas, filosóficas e ideológicas, isto é, as bases epistemológicas da pesquisa, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola, da UFSC, - GEPIEE¹, que teve uma contribuição relevante na maturação e apropriação de conceitos e indagações relativos à criança, à infância e à educação.

As discussões realizadas pelo GEPIEE possibilitaram uma ampliação da perspectiva em relação ao tema do Ensino Fundamental de nove anos, entendendo que a infância deve estar presente na escola para além da criança de seis anos de idade e a sua entrada obrigatória no Ensino Fundamental exige discussões, estratégias e um novo olhar para essa questão. Apesar de a temática aparecer só recentemente nas pesquisas científicas, o GEPIEE já apresentou duas produções acadêmicas orientadas por pesquisadoras do Grupo, são os trabalhos de Poroloniczak (2010) e Loureiro (2010).

Em sua dissertação de mestrado intitulada “O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural”², Poroloniczak (2010) realizou uma pesquisa de cunho bibliográfico investigando as relações entre infância, criança, escola e a apropriação da linguagem escrita nos documentos oficiais orientadores da política educacional para a implantação e implementação dos nove anos do Ensino Fundamental no Brasil. O trabalho de Loureiro (2010), “O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância”, por sua vez, analisou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nos Colégios de Aplicação no Brasil, particularmente o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e o direito à infância na escola. Nestes dois trabalhos o pressuposto orientador e que reflete os debates realizados no âmbito do GEPIEE é o entendimento de que:

¹ O GEPIEE foi criado em 2001 e busca articular as ciências sociais e humanas na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre Infância, Educação e Escola, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diversas áreas (CNPq).

² A dissertação de Poroloniczak (2010) não fez parte das elencadas para a análise no presente trabalho por não estar disponível, nem no PPGE, nem na CAPES, por ocasião do levantamento.

[...] Gepiee entende que a escola reproduz as desigualdades sociais, mas, devido à existência da contradição social também pode emancipar os sujeitos para outra condição social, com potencial de transformação. Considerando também que foi no desenvolvimento da sociedade moderna que a escola se converteu na forma principal e dominante de educação, e ainda levando-se em conta que as escolas são construídas para crianças, para formação de novas gerações, o EF9 Anos traz a possibilidade de repensar a organização, estrutura e funcionamento deste nível de ensino, bem como toda a sua organização didático-pedagógica, em defesa do direito à infância na escola, ampliando e significando a ideia e o debate sobre infância, neste local. (LOUREIRO, 2010, p. 33)

Para vislumbrar a produção acadêmica brasileira sobre o Ensino Fundamental de nove anos, optou-se por realizar, em primeiro lugar, um levantamento bibliográfico em diversas fontes de dados, mapeando as pesquisas e artigos relacionados ao tema.

1.1 – SITUANDO O TEMA DA PESQUISA

Com o objetivo de mapear as produções acadêmicas relacionadas ao tema **obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos com a entrada das crianças de seis anos de idade**, iniciou-se a pesquisa analisando: a) os resumos das teses e dissertações da base de dados da CAPES até dezembro de 2010; b) os resumos dos artigos publicados em periódicos da área, por meio de pesquisa realizada pelo portal *Scielo* e pelo *Google Acadêmico de Pesquisa Avançada*, até março de 2010; c) os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e Anped-Sul (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Região Sul) de 2000 a 2010.

Por tratar-se de um tema recente, não foi utilizada a restrição de data inicial, somente na ANPED é que o levantamento foi realizado a partir de 2000, ano a partir do qual os trabalhos apresentados nos GTs (Grupos de Trabalho) estão *online*. O uso dos descritores foi pela

aproximação com a temática: ensino fundamental; ensino fundamental nove anos; nove anos ensino fundamental; infância no ensino fundamental; educação e infância; ampliação ensino obrigatório; políticas públicas ensino fundamental.

No portal *Scielo*, foi utilizado o descritor “**nove anos ensino fundamental**”, aparecendo onze artigos, dos quais três foram selecionados por enfocarem diretamente a temática. Com o descritor “**infância no ensino fundamental**” surgiram dez títulos e foram escolhidos três deles, que tratavam do assunto e não estavam repetidos. O descritor “**educação e infância**” evocou 83 títulos, dois estavam repetidos por descritores anteriores e os demais não contemplavam o tema. Separou-se três deles para possível utilização no decorrer da pesquisa. O descritor “**ampliação ensino obrigatório**” elencou um só título e foi selecionado por tratar do tema.

Os artigos apresentados no Quadro 1, abaixo, correspondem aos selecionados pela temática abordada, no portal de periódicos *Scielo*, dentro do tema do Ensino Fundamental de nove anos.

Quadro 1: Ensino Fundamental de Nove Anos – Periódicos *Scielo* (Continua)

Descritor	Instituição	Periódico	Ano	Autor	Título
Nove Anos Ensino Fundamental	PUC/RJ	Educação & Sociedade (Vol. 27, n. 96, p. 797-818)	2006	Sônia Kramer	As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.
Nove Anos Ensino Fundamental	UFMG	Educação & Sociedade (Vol. 27, n. 96, p. 775-796)	2006	Lucíola L. de Castro Paixão Santos e Lívia Maria Fraga Vieira	“Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais.
	USP	Educação & Sociedade (Vol. 26, n. 92, p. 1039-1066)	2005	Lisete Regina Gomes Arelaro	O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências.

Quadro 1 - Ensino Fundamental de Nove Anos – Periódicos *SciELO* (Conclusão)

Descritor	Instituição	Periódico	Ano	Autor	Título
Infância no Ensino Fundamental Infância no Ensino Fundamental	UFPR	Educ. ver. (N.31, p.17-31)	2008	Gizele de Souza	Educação da infância – estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental.
	FMRP - USP	Psicol. Estud. (Vol.13, n.1, p. 79-87)	2008	Edna Maria Marturano	Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento.
	UEPG	Ensaio: aval.pol.públic. Educ. (Vol.17, n.64, p.495-520)	2009	Simone de Fátima Flach	O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil.
	UFPR	Educ. ver. (N.31, p.17-31)	2008	Gizele de Souza	Educação da infância – estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental.
Ampliação + Ensino Obrigatório	PUC/MG	Caderno de Pesquisa (vol. 38, no. 134, p. 293-303)	2008	Carlos Roberto Jamil Cury	A educação básica como direito.

Fonte: Elaboração própria.

Quatro dos sete artigos abordam o tema com o foco nas crianças de seis anos de idade ou na fase de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa tendência em focalizar a entrada das crianças no primeiro ano foi se consolidando ao longo do levantamento, o que será demonstrado no decorrer desse trabalho. Os outros três artigos enfocam as questões políticas que envolvem o Ensino Fundamental de nove anos e a educação como um direito.

Kramer (2006) aborda a Educação Infantil na conjuntura das políticas educacionais brasileiras, principalmente com relação à

implantação do Ensino Fundamental de nove anos. A autora apresenta os desafios da Educação Infantil dentro da política nacional e trata da formação dos profissionais de Educação Infantil e as mudanças do currículo do curso de pedagogia. Finalmente, analisa a importância da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como pressuposto para uma educação de qualidade e regida pelos princípios democráticos, principalmente em relação às crianças de seis anos que passam a integrar obrigatoriamente o Ensino Fundamental de nove anos.

Vieira *et al.* (2006) apresentam um estudo sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos com a inclusão das crianças de seis anos de idade em Minas Gerais, em 2004, antes mesmo da legislação pertinente entrar em vigor. As autoras fazem uma análise dessa implementação para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, discutindo os efeitos dessa política, relacionando-a com outras políticas que por ela perpassam. Promovem, de forma esclarecedora, um debate problematizando pontos positivos e pontos críticos desta política educacional. Elas utilizam Stephen Ball com a abordagem do Ciclo de Políticas, considerando que na análise da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, além dos efeitos mais imediatos, devem ser observadas as consequências nas relações com outras políticas, como as da Educação Infantil, cuja repercussão na infância foi evidente.

Algumas questões são apontadas pelas autoras e merecem destaque: segundo dados oficiais, a maioria das crianças brasileiras na faixa etária dos seis anos já estava atendida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, fato a ser avaliado nos resultados desta política. É necessário avançar nas discussões e problematizar o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ampliado como um objeto de pesquisa a ser investigado. Outra questão apontada pelas autoras foi a cooptação pelo MEC de muitos intelectuais que poderiam fazer as críticas e debates sobre os efeitos da política dos nove anos e que, prestando assessoria ao governo, acabam sem a isenção necessária para isso. Outro ponto levantado é o investimento no médio e longo prazo que deve ser feito para dar continuidade aos efeitos positivos que uma política pública desta natureza gera inicialmente, como investimentos na formação de professores, compra de equipamentos e materiais informativos que propiciam entusiasmo e mobilização da comunidade educativa. Além disso, estudos demonstram que reformas no Ensino Fundamental geram implicações na Educação Infantil, como a redução e desorganização de sua oferta. Os documentos e orientações emitidos pelo MEC e pela Secretaria de Educação de Minas Gerais acerca da inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de

nove anos foram baseados em estudos e pareceres da Educação Infantil com assessoramento de estudiosos ligados a esta etapa de ensino, demonstrando a importância dos conhecimentos acumulados na área e da interação que deve existir entre os dois níveis de ensino.

Em seu artigo intitulado “Educação da infância - estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental!”, Souza (2008) discute a conexão entre essas duas etapas da Educação Básica, sob a perspectiva da Educação Infantil, seu campo de pesquisa. A autora faz uma contextualização histórica da Educação Infantil nos debates institucionais e acadêmicos e avalia que há um consenso entre os pesquisadores brasileiros em Educação Infantil quanto à compreensão da indissociabilidade entre educar e cuidar nesta etapa educacional. Ela sugere que um dos elos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é a intencionalidade de uma formação humana e emancipadora, tanto para as crianças, quanto para os adultos envolvidos. Ainda, alude a qualidade da educação ao direito ao acesso e à permanência na instituição educativa, direito esse negado historicamente, como evidenciam os dados apresentados pela autora sobre violações de direitos da criança e do adolescente registrados por Conselhos Tutelares de 36 municípios do Paraná. A violação ao direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer foi a mais observada pelos conselheiros tutelares, em 2006. Metade do total das violações diz respeito à ausência ou impedimento ao acesso à creche ou pré-escola.

Marturano (2008) foca, em seu artigo, as tensões na transição da primeira série do Ensino Fundamental. A autora não aborda a questão da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, mas aponta os aspectos ligados à psicologia, precisamente sobre o estresse psicossocial na infância e o enfrentamento da transição da primeira série por parte das crianças. Segundo a autora, a transição para o Ensino Fundamental é um exemplo de transição ecológica, conceito criado por Urie Bronfenbrenner para definir a alteração da posição da pessoa no meio, em função de uma mudança de papel e/ou ambiente. Por outro lado, na perspectiva de desenvolvimento no ciclo da vida, conforme Cristina Aspesi, Maria Auxiliadora Dessen e Jane Chagas, a transição entre a pré-escola e a escola é uma interligação entre esses dois estágios, em que a criança aproveita as aquisições das fases anteriores para realizar as novas tarefas e conquistas. Essa transição, em ambas as perspectivas, é apontada como um momento motivador de processos de desenvolvimento. Embora o foco do artigo passe ao largo do nosso tema de pesquisa, contribui na discussão da importância desse período de transição na vida da criança e as implicações das situações de estresse e

seu enfrentamento na esfera escolar. Os quatro artigos acima evidenciam os efeitos da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com maior ou menor ênfase, e com base em diferentes perspectivas teóricas, tratam da articulação entre os dois níveis de ensino para melhor qualificar a educação, indicam a importância de investimentos para garantir a implantação dessa política, tais como a formação de professores e estrutura física, além de problematizar os efeitos desorganizadores que tal política pode trazer para a Educação Infantil. No entanto, a ideia que parece prevalecer é a defendida por Kramer (2006) de que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos com a entrada das crianças de seis anos de idade coloca na pauta das discussões a importância da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Sem dúvida, a importância de articular a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para qualificar a Educação Básica é um tema recorrente nas discussões educacionais. A entrada obrigatória das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental fez emergir o debate acerca da defesa da infância na escola de Ensino Fundamental para todas as crianças. Embora muitas crianças de seis anos já estivessem matriculadas na escola, essa discussão mantinha-se distanciada da instituição escolar em termos teóricos e políticos, sendo a criança vista apenas como aluno. Discutir a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, neste contexto, pode ser enriquecedor para ambos os níveis de ensino.

Entre os artigos analisados, uma posição crítica é defendida por Arelaro (2005). A autora realiza um diagnóstico do Ensino Fundamental brasileiro verificando se as políticas educacionais implementadas pelo governo contemplam os direitos previstos na Constituição Federal de 1988, particularmente nos artigos 205 a 208, que tratam da educação como direito de todos e dever do Estado, tendo como princípios do ensino a igualdade de acesso e permanência em uma escola pública de qualidade para todos os brasileiros, indiscriminadamente. A autora salienta, com dados de 2003, a vertiginosa municipalização do Ensino Fundamental no Brasil. Contudo, o desequilíbrio econômico-financeiro entre os entes públicos e as abissais diferenças socioeconômicas entre as regiões brasileiras repercutem na área educacional, dificultando a expectativa de uma escola pública gratuita e de qualidade para todos os brasileiros. Ela questiona a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade no primeiro ano, além da precarização da Educação Infantil, também afetada por essa política educacional. A hipótese que a autora levanta é

da utilização dessas medidas pelo poder público para aumentar os recursos financeiros via FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – e atender as crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental com as premissas da Educação Infantil.

A autora afirma que, a partir dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil com a “Declaração Mundial da Educação para Todos”, em 1990, o governo federal realizou uma série de medidas para superar os negativos índices de atendimento educacional em todos os níveis de ensino no Brasil. Entre as estratégias empregadas, destacam-se as “classes de aceleração”, com polêmicos resultados para reorganizar os alunos com distorções de idade-série. Outra medida foi a organização de “ciclos escolares”, que em alguns lugares, como Porto Alegre, São Paulo e Belo Horizonte, obteve resultados positivos. Como intuito de garantir a não reprovação dos alunos, independente da qualificação da aprendizagem, foi estabelecido através de lei, uma gratificação aos professores por produtividade, ou seja, um incentivo proporcional a não reprovação e a não evasão dos alunos. Da mesma forma, também foi criada uma política de avaliação dos professores como fator de controle de rendimento pedagógico, de produtividade e eficiência, próprias de uma visão neoliberal, e que foi causa de protestos dos sindicatos.

Arelaro (2005) faz uma relação entre a produção acadêmica e a política educacional implementada, concluindo que nos últimos 15 anos, no Brasil, o Ensino Fundamental, particularmente o ensino público fundamental, representa quase metade das publicações. A autora analisa essas pesquisas e faz críticas à abordagem superficial de grande parte delas. Ressalta também os temas mais recorrentes e tece seus argumentos em favor de que educadores-pesquisadores enfrentem os impasses que as pesquisas revelam e abracem um projeto político alternativo e emancipador para o País.

Flach (2009), em seu artigo “O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil”, propõe uma discussão sobre a relação entre o direito à educação e a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil com o Ensino Fundamental de nove anos. A reflexão sobre direito e educação vai além dos dispositivos legais que abrangem a questão, sendo preciso compreender as contradições existentes na realidade. A autora realiza uma retrospectiva histórica acerca da obrigatoriedade do ensino no Brasil desde a colonização portuguesa. Ela destaca como a educação obrigatória foi se configurando em cada uma das Constituições Federais e com os movimentos políticos envolvidos até a sua consolidação nos moldes

atuais. Em meados da década de 1980, os movimentos em favor de uma escola pública e gratuita, como um direito público subjetivo e dever do Estado, foram crescendo e, com a redemocratização do País, foi elaborada a Constituição Federal de 1988, que já assinalava a disputa entre a abertura política e o interesse neoliberal.

A Constituição Federal de 1988 propôs um Estado Democrático de Direitos, normatizando e ampliando os direitos sociais dos cidadãos brasileiros. A educação é destacada como importante direito social, mas na prática, a maior parte da população, que vive em situação de pobreza, depende de políticas sociais compensatórias para ter seus direitos constitucionais garantidos. O Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, já apontava para a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com início aos seis anos de idade.

Com a Lei nº. 11.274, de 2006, o Ensino Fundamental de nove anos se tornou obrigatório no País, com matrícula dos alunos aos seis anos de idade. A autora observa as contradições dessa ampliação que, por um lado, atende a uma política de equidade social e, por outro, pode desencadear uma exclusão ao acesso a uma educação de qualidade. Ela ressalta que devem ser examinados aspectos que qualifiquem a escola para que o direito à educação de qualidade seja uma realidade para todos os brasileiros, assim como o direito à infância e a permanência e aprendizado na escola.

Cury (2008), em seu artigo “A Educação Básica como direito”, expõe o conceito de Educação Básica, inovação conceitual observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reflete um direito e uma novidade na forma de organização da educação nacional. O autor busca a etimologia do termo, revelando que “básica” vem da palavra *base*, de origem grega. Após analisar o novo conceito, ressalta seu principal papel como nova forma de organização da educação no país, de modo a agrupar as três etapas que a constituem, ou seja, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conforme o artigo 4^o da LDB, a Educação Básica é um direito do cidadão e um dever do Estado, que deve oferecê-la de forma qualificada. Da mesma maneira, a educação é positivada na Constituição Federal de 1988.

Estes artigos particularizam os aspectos legais e políticos do Ensino Fundamental de nove anos e da educação básica como um direito constitucional. Arelaro (2005) assume um posicionamento crítico em relação à ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental com o ingresso das crianças de seis anos de idade. Assim como Flach (2009),

ela percebe as contradições em torno dessa política educacional e a preocupação que deve haver em qualificar o ensino público, evitar as exclusões e garantir a infância das crianças que estão na escola. Embora essa política pública já esteja em vigor é importante entender como são tecidos os acordos e quais os interesses na constituição e implantação das políticas educacionais.

Considerando que quatro dos sete artigos inicialmente analisados foram publicados em dois dos periódicos mais conceituados e de maior circulação no país (Educação e Sociedade, e Cadernos de Pesquisa), pode-se afirmar que as posições defendidas pelos autores tendem a balizar e refletir o debate educacional realizado sobre o tema.

Dando continuidade ao levantamento bibliográfico sobre a temática, consultamos outras bases de dados. No *Google Acadêmico* foi utilizado o descritor “**nove anos ensino fundamental**”, sem restrição, e apareceram 59.900 títulos; ao se restringir o mesmo descritor para o título do trabalho, restaram 58 trabalhos. Destes, foram selecionados 26 que acolhiam o tema como assunto principal, dos quais um era uma dissertação de mestrado.

Na base de dados do *Google Acadêmico*, por ser mais ampla, os artigos apareceram em maior profusão. Dessa forma, traçou-se um panorama de 24 artigos no Quadro 2, a seguir, identificando suas referências, mas não inseriu-se na sequência a análise individual dos mesmos. São trabalhos publicados em periódicos e também apresentados em diversos eventos no Brasil. Alguns já estão contemplados em outras bases de dados, sendo omitidos do Quadro.

Quadro 2– Ensino Fundamental de Nove Anos – Google Acadêmico.
(Continua)

Descritor	Instituição	Fontes	Ano	Autor	Título
Nove Anos Ensino Fundamental	UEPG	Práxis Educativa (Vol.3, n.1)	2008	Saveli, Esméria de Lourdes	Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação.
	PUC- Campinas	Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC- Campinas	2009	Santos, Juliana Gomes e Machado, Vera Lúcia de C.	A Escola de Nove Anos: a nova política para o ensino fundamental estudo e investigação.
	UNICAST ELO	Diálogos Acadêmicos - <i>Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unica stelo</i> (Vol.1,n.1)	2010	Azevedo, Juliana Menegussi	O ensino fundamental de nove anos e a renovação de propostas na educação infantil.
	UFU	simposioesta dopoliticas. ufu.br	2009	Abreu, Márcia Martins de Oliveira e Miranda, Maria Irene	Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia: uma análise política e pedagógica.
	UTP/PR	pucpr.edu.br	_	Gagno, Roberta Ravaglio e Outros	Ensino fundamental de nove anos: como se deu a implantação nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba.

Quadro2 - Ensino Fundamental de Nove Anos – Google Acadêmico
(Continuação)

Descriptor	Instituição	Fontes	Ano	Autor	Título
Nove Anos Ensino Fundamental	UFG	Anais dos Congressos de Pedagogia, 2009 - jatai.ufg.br	2009	Lima, Nafren e Ferreira Assis, Ana Isabel Moraes	Ensino fundamental de nove anos: apreciações de estagiárias do curso de pedagogia.
	UFG	Itinerarius Reflectionis-jatai.ufg.br	2008	Raimann, Elizabeth Gottschalg	O ensino fundamental de nove anos em Goiás: primeiras aproximações.
	UFSC	buscalegis.ccj.ufsc.br	2006	Feijó, Patrícia Collat Bento	Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade. Aspectos administrativos, jurídicos e práticos.
	UFF/ UERJ	seduc.pa.gov.br	-	Frigotto, Gaudêncio	"Os sujeitos da escola pública e o ensino fundamental de nove anos: dimensões ético-políticas e pedagógicas"
	UFPEL	ufpel.tche.br	2009	Aguiar, Priscila de Souza de	Implantação do ensino fundamental de nove anos em Jaguarão: o que pensam as professoras?

(continua)

Quadro 2 - Ensino Fundamental de Nove Anos – Google Acadêmico
(Continuação)

Descritor	Instituição	Fontes	Ano	Autor	Título
Nove Anos Ensino Fundamental	Instituto Sedes Sapientiae/ UniABC	<i>Construção Psicopedagógica</i> (Vol.17, n.15, p.131-143).	2009	Alexandroff, Marlene Coelho	Ensino fundamental de nove anos: avanços e contradições.
	UFPEL	ufpel.tche.br	2009	Silva, Natália Bom e Guterres, Geisa	Implantação do ensino fundamental de nove anos nos municípios da região sul do Rio Grande Do Sul: o Município de Pelotas
	UNISAL/ UNIMARCO	ComCiência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (N.72/dez-2005)	2005	Zan, Dirce Djanira Pacheco e	Ensino fundamental de nove anos: a quem interessa?
	PUC/PR	VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE	2008	Araujo, Priscila Mara de; Petrenas, Rita de Cássia	Fatores relevantes na organização do ensino fundamental de nove anos: interação social escolar e a relação lúdica

(continua)

Quadro 2 - Ensino Fundamental de Nove Anos – Google Acadêmico
(Continuação)

Descritor	Instituição	Fontes	Ano	Autor	Título
Nove Anos Ensino Fundamental	UFPEL	17 ^o COLE/Con gresso de Leitura do Brasil - ALB	2009	Peres, Eliane Teresinha	Ensino fundamental de nove anos e a questão da alfabetização. Um estudo em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul.
	UNIOESTE	1 ^o Simpósio Nacional de Educação - XX Semana da Pedagogia	2008	Gnoatto, Emma; Bogo, Lucia Vitorina	O ensino fundamental de nove anos no estado do Paraná: dos fundamentos legais às práticas pedagógicas, um (per)curso sinuoso.
	PUC/SP	V Simpósio Internacion al: O Estado e as Políticas Educaçiona is no Tempo Presente	2009	Custódio, Maria do Carmo	A ampliação do ensino fundamental para nove anos e a universalização da educação básica
	UFMS	17 ^o COLE/Con gresso de Leitura do Brasil - ALB	2009	Mariano, Camila Moreira	Ensino fundamental de nove anos: mudanças na organização escolar.

(continua)

Quadro 2 - Ensino Fundamental de Nove Anos – Google Acadêmico
(Continuação)

Descritor	Instituição	Fontes	Ano	Autor	Título
Nove Anos Ensino Fundamental	UNESP	Práxis Educativa (Vol.04, n.02)	2009	Maia, Graziela Zambão Abdian; Camillo, Cláudia Vieira	Ensino Fundamental de nove anos: um estudo da percepção das equipes de direção de escolas públicas de um município do Estado de São Paulo
	UFMS	VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE	2008	Ronsoni, Marcelo Luis	O ensino fundamental de nove anos como uma política pública para a educação.
	UNIMEP	6º Mostra Acadêmica UNIMEP	2008	Abbiati, Andreia Silva	O ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação.
	UNESP	EccoS – Rev. Cient., São Paulo, (Vol.II, n.I, p. 229-245)	2009	Jeffrey, Debora Cristina	A prática avaliativa e a ampliação do ensino fundamental para nove anos: desafios.

(continua)

Quadro 2 - Ensino Fundamental de Nove Anos – Google Acadêmico
(Conclusão)

Descritor	Instituição	Fontes	Ano	Autor	Título
Nove Anos Ensino Fundamental	FURG	XVI Congresso de Iniciação Científica e IX Encontro de Pós-Graduação - UFPEL	2007	Michel, Caroline Braga; Nogueira, Gabriela Medeiro; Peres, Eliane Teresinha	Implantação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino na perspectiva das alfabetizadoras e das crianças.
	Colégio Graphein/ SP	Biblioteca Virtual em Saúde - <u>Pediatr. mod;</u> 44(2), mar.-abr. 2008	2008	Fioravanti, Virgínia Savicius Raimundo; Romagnolo Campos, Sônia Maria	Imaturidade escolar - a importância do brincar e o Ensino Fundamental de nove anos

Fonte: Elaboração própria.

Do Quadro 2 evidencia-se que a maioria dos trabalhos aborda o tema sob o ponto de vista da implantação/implementação, seguido por estudos e investigações sobre a política educacional de um modo geral, suas bases legais, e apenas um deles trata da relação com a Educação Infantil. Essa tendência dos estudos concentrarem-se na implantação/implementação é previsível por tratar-se de uma política educacional recente, e pelo fato de que todos os municípios brasileiros tiveram que obrigatoriamente realizar a sua implantação até 2010. Tomar como objeto de estudo uma inovação no sistema de ensino é um desafio para os pesquisadores da educação. Também se revela a diversidade de veículos em que essas discussões ocorrem: em seminários locais, regionais e nacionais, assim como em revistas com circulação muito distinta no cenário nacional.

Nos anais da ANPEd e ANPEd-Sul não foram utilizados descritores, pois o levantamento foi realizado pelos grupos de trabalho (GTs) e pelos títulos. O tema apareceu na reunião anual da ANPEd da seguinte forma: em 2007, dois trabalhos; 2009, três e; 2010, três. Na ANPEd-Sul, evento bi-anual que congrega a produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação dos três estados do sul do País, em 2008

constam cinco trabalhos e em 2010 apareceram dez, conforme descrito no Quadro 4, mais adiante.

As pesquisas apresentadas na ANPEd sobre os nove anos do Ensino Fundamental apareceram somente a partir de 2007, no GT 07 (Educação da Criança de 0 a 6 anos) e GT 13 (Educação Fundamental). Em 2009 foram apresentados trabalhos também no GT 05 (Estado e Política Educacional), GT 07 e GT13. Já em 2010, um trabalho foi apresentado no GT 07 e dois no GT 13, explicitados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Ensino Fundamental de Nove Anos – ANPEd.

Tipo/GT	Instituição	Ano	Autor	Título
Trabalho no GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos	FFCLRP/USP	2007	Bianca Cristina Correa	Crianças de seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos.
Pôster no GT 13 – Educação Fundamental	UNIPLAC	2007	Jocemara Melo Pereira	Nove anos de educação fundamental: acompanhando o processo de implantação em um município de Santa Catarina.
Trabalho no GT 05 – Estado e Política Educacional	UEFS/UEMS	2009	Antonia Almeida Silva e Elizângela Alves da Silva Scaff	O ensino fundamental de nove anos como política de integração social: análises a partir de dois Estados brasileiros.
Trabalho no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	EFPR	2009	Arleandra Cristina Talin do Amaral	O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos.
Trabalho no GT 13 – Educação Fundamental	UFRRJ	2009	Anelise Monteiro do Nascimento	Escolarização da infância: notas sobre história, concepções e políticas.
Trabalho no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	UFSC	2010	Rute da Silva	Os efeitos na educação infantil do ensino fundamental de nove anos: um estudo em municípios catarinenses.
Trabalho no GT 13 – Educação Fundamental	USP	2010	Bianca Cristina Correa	Ensino fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo.
Trabalho no GT 13 – Educação Fundamental	PUC - Campinas	2010	Vera Lúcia de Carvalho Machado	A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas/SP: o olhar dos gestores.

Fonte: Elaboração própria.

Das pesquisas apresentadas na ANPEd, alguns autores descritos acima se repetem, como é o caso de Amaral (2008) e Silva (2009), cujas dissertações de mestrado também estavam incluídas no banco de dados da CAPES. Um primeiro aspecto que cabe destacar no Quadro acima é que as discussões sobre a temática estão concentradas nos GTs Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT 7) e Educação Fundamental (GT 13). Além disso, pode-se dizer que há uma regularidade nas discussões a partir de 2007.

Pereira (2007) apresentou seu trabalho no formato de pôster, demonstrando a implementação do ensino fundamental de nove anos no município de Lages/SC. Problematiza questões sobre a necessidade de reformas pedagógicas e ressalta a possibilidade de se repensar a cultura escolar das crianças de seis anos e reverter os resultados negativos das avaliações externas das escolas municipais.

Correa (2007) aponta os desafios na implementação do Ensino Fundamental de nove anos, visando uma educação de qualidade para a Educação Infantil e para a educação fundamental. A autora revisa a legislação da Educação Infantil de 1998 até 2006. Algumas questões são apresentadas ensejando a continuidade do debate sobre a implementação da nova política, como o aproveitamento das vagas na Educação Infantil das crianças de seis anos que passam a frequentar o Ensino Fundamental. Outra questão é como a alfabetização pode recair sobre a Educação Infantil, uma vez que a expectativa da entrada mais cedo no Ensino Fundamental pode pressupor a escolarização. Por fim, a autora também questiona o uso e a avaliação dos recursos financeiros designados para a ampliação do Ensino Fundamental.

Scaff *et al.* (2009) discutem o Ensino Fundamental de nove anos como uma política de integração social ao associar o aumento da escolarização e o sucesso escolar, através da análise de dois estados brasileiros, Bahia e Mato Grosso do Sul. O estudo evidenciou que a implantação vem ocorrendo em ritmos diferentes nas diversas localidades e uma questão que gera muitos conflitos é a falta de uma organização pedagógica diferenciada para as crianças de seis anos de idade que ingressam no Ensino Fundamental. A conclusão das autoras vem ao encontro da expectativa dessa pesquisa: o ingresso da criança aos seis anos de idade no ensino obrigatório ampliado pode garantir mais tempo de aprendizagem, proporcionando maiores chances de permanência e sucesso escolar. Contudo, a falta de uma preparação e gerência das equipes gestoras e das unidades escolares pode resultar na antecipação da exclusão dessas crianças, particularmente das camadas populares.

Nascimento (2009) aborda a história, concepções e políticas acerca da escolarização da infância. Com o pressuposto da criança como sujeito social, a autora discute as políticas educacionais voltadas às crianças, particularmente certos pontos da LDB 9394/96 e da Lei 11.274/06 e seus efeitos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Apresenta como a construção do conceito de infância vai delinear a institucionalização das crianças. O artigo revela, ainda, que é necessário o debate sobre a educação institucionalizada, o acesso e a permanência das crianças nas instituições educativas, assim como a formação continuada dos educadores e a pesquisa voltada para os sujeitos e seu cotidiano.

Em seu artigo, Machado (2010) apresenta os resultados de um estudo realizado em quatro escolas da rede municipal de ensino de Campinas/SP acerca da implantação da escola de nove anos a partir de entrevistas com gestores. Os gestores fazem uma avaliação positiva do Ensino Fundamental, embora muita coisa deva ser realizada para que se cumpra a legislação rigorosamente. A autora afirma como inegável que a legislação trouxe a garantia de um ano a mais de escolarização gratuita e obrigatória, beneficiando principalmente as crianças sem condições de acesso à escola.

Correa (2010) aborda o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos em um município do interior do Estado de São Paulo, analisando a legislação e documentos oficiais relativos ao tema. No estudo, são também realizadas observações em uma escola e entrevistas com profissionais e crianças dessa instituição, incluindo técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados da pesquisa apontam os equívocos na condução dessa política educacional na escola e as dificuldades que enfrentam os usuários e os profissionais da escola, particularmente os professores. A autora defende a superação da oposição entre o brincar e o aprender, como um direito das crianças tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Observou-se que a maioria dos trabalhos apresentados tem como foco a implantação/implementação do Ensino Fundamental de nove anos com a obrigatoriedade do ingresso das crianças de seis anos de idade. Como já verificado em outras fontes de dados, esta é uma tendência das pesquisas sobre o tema. Também, como se viu anteriormente, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou a criança de seis anos de idade, é um tema recorrente. Constatou-se que a expectativa com os efeitos dessa política educacional que modificou o sistema de ensino nacional reverbera nos estudos e pesquisas científicas na área da educação.

Amaral (2009) e Nascimento (2009) discutem um aspecto que, na perspectiva de análise do presente trabalho, é um ponto nevrálgico na discussão: a abordagem da infância na escola e os desafios que esse debate propõe à organização do ensino fundamental. Esse é um tema pouco abordado nas discussões até então mapeadas e com certeza merece atenção e investigação.

No Quadro 4, a seguir, constamos trabalhos encontrados nos anais da ANPEd-Sul sobre o tema do Ensino Fundamental de nove anos. Os primeiros apareceram somente em 2008, totalizando cinco trabalhos. Sendo um evento bianual, em 2010 foi o encontro seguinte, quando ocorre um “boom” na produção acadêmica, com a apresentação de 10 trabalhos relacionados ao tema.

Quadro 4 – Ensino Fundamental de Nove Anos – Anais ANPEd-Sul (Continua)

Eixo Temático	Instituição	Ano	Autor	Título
Eixo n.03: Educação Básica	FSM	2008	Daiana Braga Pereira	As mudanças na organização escolar: possibilidades para repensar a educação.
Eixo n.03: Educação Básica	UFRGS	2008	Rochele da Silva Santaiana	Ensino fundamental de nove anos: práticas de governo e produção de saberes para o gerenciamento do risco social.
Eixo n.11: Políticas Públicas e Gestão Educativa	UFPEL	2008	Eliane Peres e Mara Denise N. Dietrich	Ensino fundamental de nove anos em Pelotas, RS: o projeto piloto da Secretaria Estadual de Educação para alfabetização de crianças com seis anos (programa circuito campeão do Instituto Ayrton Senna/SP).
Eixo n.17: Educação e Infância	UFRGS e UNILASA LLE	2008	Andrea Rapoport, Dirléia Fanfa Sarmiento, Marta Nörnberg e Suzana Moreira Pacheco	O que se faz no primeiro ano? Uma análise a partir do olhar de crianças estudantes no primeiro ano do ensino fundamental.

Quadro 4– Ensino Fundamental de Nove Anos – Anais ANPEd-Sul
(Continuação)

Eixo Temático	Instituição	Ano	Autor	Título
Eixo n.11: Políticas Públicas e Gestão Educacional	FURB	2008	Rosane Fronza Puirm	Ensino Fundamental ampliado: um estudo sobre referencial curricular
Eixo Temático: Formação de Professores	UFRGS/ UNIOEST E	2010	Maria Lucia Marocco Maraschin e Rosângela Padilha Coelho da Cruz	A alfabetização aos seis anos: indicadores de um novo processo, o ensinar reaprendendo.
Eixo Temático: Formação de Professores	UNESP - FCT	2010	Daniele Ramos de Oliveira	A centralidade das atividades de alfabetização nas práticas pedagógicas do 1º ano do ensino fundamental de nove anos: desafio a formação continuada.
Eixo Temático: Formação de Professores	UNIOEST E	2010	Luiza Franco Duarte e Luzia Franco Duarte	Contribuições da escola de Vigotski na organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental.
Eixo Temático: Educação Básica	UFFS/ UNOESC	2010	Zenilde Durli e Marilda Pasqual Schneider	A Regulação do currículo no Ensino Fundamental de nove anos.
Eixo Temático: Educação Básica	UFPeI/ FURG/ UFPeI	2010	Gabriela Medeiros, Caroline Michel e Mônica Vahl	Mas afinal: o que é o 1º ano do ensino fundamental de nove anos?

(continua)

Quadro 4 – Ensino Fundamental de Nove Anos – Anais ANPEd-Sul (Conclusão)

Eixo Temático	Instituição	Ano	Autor	Título
Eixo Temático: Políticas Públicas e Gestão Educacional	UEPG/UFSCar	2010	Simone de Fátima Flach	A relação entre a oferta da educação infantil e a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos no município de Ponta Grossa.
Eixo Temático: Educação e Arte	UFSC/UFSC	2010	Gislene Natera Azor e Gilka Girardello	Infância, Brinquedos Cantados e Orientações para o Ensino Fundamental: diálogos possíveis.
Eixo Temático: Educação e Infância	UNESP/UNESP	2010	Nair Correia Salgado de Azevedo e Mauro Betti	Ensino Fundamental de nove anos: Ludicidade e Pesquisa-Ação.
Eixo Temático: Educação e Infância	UNIVALI	2010	Jairo Gebien	Estudar e Brincar ou Brincar e Estudar? O que dizem as crianças sobre o brincar e a brincadeira no 1º ano do Ensino Fundamental?
Eixo Temático: Educação e Infância	UFSC	2010	Carla Cristiane Loureiro	Os Colégios de Aplicação e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Fonte: Elaboração própria.

Na ANPEd-Sul repetiram-se autores cujos trabalhos também estão presentes no banco de dados da CAPES, como é o caso de Santaiana (2008) e Loureiro (2010).

As reuniões da ANPEd-Sul são organizadas por eixos temáticos diferentes dos GTs das reuniões anuais da ANPEd. Nesse caso, pode ser percebido que a temática em pauta está presente em uma maior diversidade de eixos temáticos, tais como Educação e Infância, Educação Básica, Formação de professores, Políticas Públicas e Gestão Educacional, Educação e Arte; diferentemente da concentração que

aconteceu em dois GTs nas reuniões da ANPED. O Quadro 4, anterior, também indica uma ampliação dos debates em diferentes instituições.

Rapoport *et al.* (2008) discutem o olhar das crianças sobre o que se faz no primeiro ano do Ensino Fundamental, em pesquisa realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Canoas/RS. As autoras usaram desenhos das crianças e, escuta e registro dos seus comentários. Concluíram que em ambas as escolas os temas se repetem, como o brincar, desenhar, as atividades de recorte, colagem e pintura, assim como a leitura e escrita e a interação entre as crianças.

Pereira (2008) relata o regime de progressão nos estudos, aceleração da aprendizagem, ciclos e a implantação do ensino de nove anos nas escolas públicas do município de Santa Maria/RS, tratando essas transformações como possibilidades de inovação na organização escolar. A autora utiliza as orientações das esferas Federal e Estadual para sustentar suas análises e relaciona algumas experiências da nova reorganização escolar com a situação do município pesquisado.

Peres e Dietrich (2008) tratam da implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Município de Pelotas/RS. Nessa pesquisa, analisaram o Projeto-Piloto para a Alfabetização de crianças com seis anos da SEDUC/RS, UNESCO e UNDIME/Seção RS, de 2007, o Relatório da 1ª Avaliação dos alunos da série inicial (1º ano) feita pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), e documentos coletados na 5ª CRE, além de entrevistas semiestruturadas, acompanhamento de reuniões e observações em sala de aula. Para as autoras, a ampliação do Ensino Fundamental deve articular-se com a política salarial, as condições de trabalho e a formação dos educadores.

Puirm (2008) apresentou seu trabalho em formato de pôster, tendo como foco uma rede municipal de ensino de Santa Catarina que está elaborando, junto com os professores das turmas de alfabetização, um referencial curricular para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Foi utilizada análise documental, questionários, entrevista episódica e depoimento dos profissionais ligados à pesquisa. Segundo a autora, essa rede evidencia o trabalho com as diferentes linguagens, a cultura infantil e importância dos diversos espaços na escola.

Maraschin e Cruz (2010) apresentam um trabalho realizado a partir de um processo de formação em serviço com 65 professores alfabetizadores, resultando na construção de uma proposta teórica metodológica voltada para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Ainda sobre formação, Oliveira (2010) sintetiza sua pesquisa sobre as práticas de formação continuada dirigida aos professores do

primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Marília.

Duarte e Duarte (2010) fazem um estudo de caráter bibliográfico com o objetivo de compreender o processo da implantação e regulamentação dos nove anos do Ensino Fundamental, particularmente a organização do trabalho pedagógico e as discussões e bases legais. As autoras baseiam-se na Teoria Histórico-Cultural e seus resultados apontam para o entendimento de que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos pode promover maiores possibilidades para a criança apropriar-se de conhecimentos necessários a sua humanização.

Em seu estudo, Durli e Schneider (2010) discutem as estratégias que o Estado utiliza para manter seu poder em relação ao currículo. As autoras analisam os documentos e textos normatizadores e orientadores relativos à aplicação e divulgação dos resultados da Prova Brasil. Da mesma forma, revelam as consequências desse aspecto em relação à regulação das políticas e práticas curriculares na implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Medeiros *et al.* (2010) procuram entender o que é o novo primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos através de documentos elaborados pelo MEC e entrevistas com professoras do primeiro ano de municípios do Rio Grande do Sul, realizadas entre 2006 e 2009. Os documentos e as entrevistas demonstraram que a alfabetização, o letramento e o lúdico aparecem como principais elementos no trabalho com as crianças de seis anos de idade no primeiro ano.

Em seu texto, Flach (2010) apresenta os resultados parciais de uma pesquisa acerca do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em Ponta Grossa/PR, realizando uma análise da relação entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. A autora propõe que suas análises ajudem no debate sobre o direito à educação e a garantia não só de maior inclusão de alunos na escolaridade obrigatória, mas da qualidade da aprendizagem, da justiça social e do exercício da cidadania.

Azor e Girardello (2010) fazem uma reflexão teórica e de base bibliográfica sobre a infância e o brinquedo cantado dentro dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras apresentam, primeiramente, os aspectos das mudanças organizacionais do Ensino Fundamental que norteiam o debate com professores sobre a infância, o brincar e as múltiplas expressões, bem como a lei que inclui a música como conteúdo obrigatório no ensino. Posteriormente refletem, com base em Walter Benjamin, Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Lydia

Hortélio e Teca de Alencar Brito, entre outros, sobre as relações entre infância, cultura, jogo e brinquedo cantado.

Azevedo e Betti (2010) problematizam o Ensino Fundamental de nove anos com ênfase no primeiro ano, pontuando a alfabetização e letramento, assim como as deficiências nas práticas educativas. Destacam, ainda, a importância da ludicidade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como os jogos e as brincadeiras devem constituir o eixo principal no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em sua pesquisa, Gebien (2010) investiga os momentos de brincadeira na escola com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, que chegam, de acordo com a nova legislação, aos seis anos de idade. O autor busca compreender como as crianças percebem a brincadeira no ambiente escolar, particularmente na sala de aula. Apoiar-se em autores como Manuel Sarmiento e Manuel Pinto para pensar a infância como uma categoria social e produtora de cultura.

Constatou-se que há uma hegemonia, por parte desses autores, em enfatizar o tema com relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Dos quinze trabalhos elencados, oito pontuam esse aspecto, corroborando o que já se afirmou anteriormente nesta pesquisa de que, pela atualidade do tema e a recente implantação nas redes de ensino do Brasil, os estudos acadêmicos voltam-se para as implantações/implementações, particularmente com foco nos primeiros anos, uma vez que a implementação ocorre gradualmente, iniciando com o primeiro ano.

É compreensível que o foco dos pesquisadores educacionais esteja centrado no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou nas crianças de seis anos que ingressam no ensino ampliado. Contudo, tal situação instiga a pensar que existem lacunas no entendimento da infância e do brincar para além do primeiro ano, ou seja, pensar a discussão da infância na escola para as crianças que estão nos demais anos do Ensino Fundamental.

Completando esse mapeamento das produções acadêmicas acerca do Ensino Fundamental de nove anos, foi realizado o levantamento das dissertações no banco de teses e dissertações do Portal CAPES até dezembro de 2010.

Inicialmente, efetuou-se uma seleção de 26 trabalhos de pesquisa, sendo 24 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado contidos no banco de teses do portal CAPES, e uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação da UFSC. Depois, tendo em vista a

relevante quantidade de produção acadêmica sobre o tema dos nove anos de Ensino Fundamental, acessou-se novamente no portal CAPES, dentro do descritivo “**Ensino Fundamental Nove Anos**”, contemplando todas as palavras, em dezembro de 2010, e foram encontrados 654 trabalhos, dos quais selecionamos mais nove dissertações a partir da leitura dos resumos. Dessa forma, o objeto de análise ficou circunscrito a 35 trabalhos.

A análise preliminar das dissertações encontradas permitiu a delimitação do foco da pesquisa ao apontar o significativo aumento da produção acadêmica sobre o tema e as convergências existentes já nos títulos, que contemplavam as categorias “infância”, “criança” e acerca do ingresso da criança no primeiro ano. Uma constatação interessante foi a de que 67% das dissertações elencadas tratavam do ciclo inicial do Ensino Fundamental de nove anos. O corpo de pesquisas dentro da mesma temática, a explicitação mais clara e aprofundada do referencial teórico e metodológico da investigação e o fato de que muitos títulos também estavam presentes nas outras bases de dados anunciaram a delimitação do objeto a ser investigado, um caminho a seguir.

A partir do levantamento bibliográfico inicial realizado sobre o tema em diferentes veículos, constatou-se a existência de uma demanda investigativa nas produções acadêmicas, chamando a atenção o aumento da produção em torno do tema do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, o foco da pesquisa foi realinhado para as produções já existentes sobre a temática, tendo como objetivo central compreender seus fundamentos teórico-metodológicos e como fonte de análise a produção discente disponível no portal CAPES, de 2006 a 2010.

Para alcançar o escopo do presente trabalho, alguns objetivos específicos foram arquitetados: a seleção da produção discente sobre o tema do Ensino Fundamental de nove anos; a análise das dissertações elencadas quanto às questões metodológicas e teóricas; a explicitação de como a criança, a infância, o brincar e a participação da criança na escola aparecem nas pesquisas.

Foram procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, análise documental, o levantamento bibliográfico, a seleção da produção, elaboração de protocolo de análise e análise dos protocolos. Traçado esse primeiro panorama, foram elaboradas as principais questões da pesquisa:

- Como vem se delineando a produção discente, no banco de dados da CAPES, sobre o Ensino Fundamental de nove anos?

- Que metodologias e procedimentos metodológicos são utilizados nas produções?
- Que questões teóricas embasam as pesquisas investigadas?
- Em que pese a observação de que a maioria das pesquisas investiu no ciclo inicial, como a infância na escola está retratada nesses estudos?
- Dentro dessa temática, como estão contempladas as categorias: criança, infância e escola na produção analisada?

No segundo capítulo foi apresentado o universo pesquisado, ou seja, um panorama das pesquisas elencadas. Buscou-se demonstrar as metodologias utilizadas nas pesquisas, assim como os referenciais teóricos que embasaram esses trabalhos. A maior parte delas focou no ciclo inicial do Ensino Fundamental, ressaltando a criança de seis anos de idade que passou obrigatoriamente a fazer parte dessa etapa de ensino. Quanto às matrizes teóricas utilizadas, algumas pesquisadoras seguiram os Estudos Culturais, outras optaram pela linha construtivista, enquanto grande parte seguiu o enfoque Histórico-Cultural no embasamento das pesquisas.

No terceiro capítulo procurou-se elucidar como as categorias criança, infância e escola se destacaram nessas produções. Foram explicitados os conceitos de cada categoria no contexto do trabalho e o modo como apareciam nas pesquisas por meio das subcategorias, que contemplavam as várias perspectivas teóricas. Desse modo, a categoria infância foi subcategorizada em: infância como construção social, histórica e cultural; infância e escolarização; infância e direitos sociais. Já a categoria criança apresentou como subcategorias: ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens; sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem. Ainda, a categoria escola apresentou as seguintes subcategorias: instância que garante o direito à educação; espaço como aprendizagem e educação formal; campo privilegiado de formação docente; condições materiais da escola e organização curricular; escola e o brincar.

Nas considerações finais foram tecidas algumas conclusões do trabalho, salientando a importância da continuidade das pesquisas sobre o tema em uma abordagem que privilegie a discussão da criança, do brincar e aprender e da infância e participação da criança na escola. Temas caros ao GEPIEE e que precisam ser levados em conta na qualificação da escola pública.

2 – O UNIVERSO PESQUISADO: SOBRE O QUE TRATAM AS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

Nesse segundo capítulo explicitou-se a seleção das dissertações analisadas, detalhando quais foram selecionadas e como aconteceu esse processo. A análise das dissertações foi realizada com base em um protocolo que continha as seguintes informações: dados de identificação (autor; título; instituição; área; ano da defesa; orientador); problema de pesquisa; objetivos; metodologia; referencial teórico; categorias utilizadas/defendidas pelo autor (ou conceitos principais); obrigatoriedade/inclusão no primeiro ano (proposta pedagógica x ajuste administrativo, ano a ano); referências no texto sobre os termos infância, criança, escola, aprender/brincar, professor, ensino (metodologias) e organização do espaço escolar.

Diante do panorama das dissertações eleitas, foram analisados os objetos de estudo de cada uma delas, suas demarcações metodológicas e principais referenciais teóricos.

Foi realizado o levantamento das dissertações, objeto dessa pesquisa, no banco de teses e dissertações do Portal CAPES, até dezembro de 2010. Foram selecionados, no início de 2010, 26 trabalhos de pesquisa, sendo 24 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, defendida naquele mesmo ano sobre a temática e que ainda não tinha sido incluída no Portal CAPES. Acessou-se novamente, em dezembro de 2010, o Portal CAPES com o descritor **“Ensino Fundamental Nove Anos”**, contemplando **“todas as palavras”**, surgindo 654 trabalhos (dentre eles já as selecionadas anteriormente) e elencaram-se mais nove dissertações a partir da leitura dos resumos.

Assim, o universo de pesquisa ficou circunscrito a 35 trabalhos. Resolveu-se, então, delimitar a pesquisa às dissertações de mestrado - retirando do estudo a tese de doutorado - já que a produção discente concentrava-se nesse tipo de material, além do fato de que a presente pesquisa realizar-se no âmbito do mestrado.

A próxima etapa foi efetivar a leitura integral das dissertações, o que levou a pesquisar o texto de cada uma na íntegra, nas respectivas bibliotecas. Algumas dissertações aparecem com restrições à consulta pública na internet, o que nos fez recorrer a determinadas estratégias para obtê-las, algumas sem sucesso. Foi o caso da dissertação de Carolina Caires Motta, da UNESP, que disponibilizou seu texto apenas parcialmente até 2012. Da mesma forma, a dissertação de Márcia

Patrícia Barbosa de Souza, da UCP, apesar de aparecer na internet como desbloqueada, não exibe as páginas 25 a 45, assim como as páginas 61 a 80, e apesar das tentativas de acesso junto à biblioteca de origem, por intermédio da biblioteca da UFSC, não houve resposta.

Outra curiosidade foi a dissertação de Tatiana D'Ornellas Albrecht, da UCDB, cujo título da dissertação aparece no portal CAPES como “A implementação do 1^o ano no Ensino Fundamental de nove anos: estudo de uma experiência”. Quando foi realizado o acesso à dissertação na biblioteca responsável, aparece o trabalho integral sob o título “Atividades lúdicas no Ensino Fundamental: uma intervenção pedagógica”, sem relacionar com o Ensino Fundamental de nove anos. Apesar de enviar um e-mail para a biblioteca responsável para verificar o engano, não houve retorno.

Ainda, duas dissertações de mestrado não estavam disponíveis digitalmente nas suas respectivas bibliotecas, mas tentou-se o acesso via COMUT – Serviço de Comutação Bibliográfica, que é um serviço de empréstimo entre bibliotecas universitárias. Uma delas foi realizada com sucesso, mas a procura da pesquisa de Patrícia dos Santos Argôlo, da Fundação Visconde de Cairú, foi inexitosa, apesar da bibliotecária responsável pelo COMUT da UFSC realizar vários contatos com a biblioteca de origem.

Sendo assim, o protocolo de análise considerou 30 dissertações de mestrado, da área da Educação, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 5– Dissertações selecionadas para análise. (Continua)

AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO	ORIENTADOR	TÍTULO
CARNEIRO, Flávia Helena Pontes	UFMG/MG	2006	Maria Lúcia Castanheira	Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: Um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização.
ROHDEN, Maribel Manfrin	PUC/PR	2006	Ana Maria Eyng	A ampliação do ensino fundamental para nove anos: questões políticas e curriculares
TOLENTINO, Maria Antonia Honório	UNB/DF	2007	Lucia Maria Gonçalves de Resende	Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal
ABBIATI, Andreia Silva	UNIMEP/SP	2008	Cleiton de Oliveira	A ampliação do ensino fundamental para nove anos: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação.
AMARAL, Arleandra Cristina Talin do	UFPR/PR	2008	Paulo Vinicius Baptista da Silva	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.
ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas	UFJF/MG	2008	Déa Lucia Campos Pernambuco	Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores.

Quadro 5 – Dissertações selecionadas para análise (Continuação)

AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO	ORIENTADOR	TÍTULO
CAPUCHINHO, Alessandra de Oliveira	PUC/SP	2008	Mitsuko Aparecida Makino Antunes	Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos.
RIBEIRO, Andrea Rodrigues	UNISAL/ Americana-SP	2008	Severino Antonio Moreira Barbosa	Cultura Escrita: possibilidades e desafios - Uma reflexão sobre o ingresso dos alunos com 6 anos de idade no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Mogi Guaçu.
ROSA, Sônia Maria Oliveira da	ULBRA/RS	2008	Lodenir Becker Karnopp	Ensino Fundamental de nove anos: as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto É, Educação e Nova Escola.
SANTAIANA, Rochele da Silva	UFRGS/RS	2008	Iole Maria Faviero Trindade	“+ 1 ano é fundamental”: práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos.
SCHEFFER, Ana Maria Moraes	UFJF/MG	2008	Déa Lucia Campos Pernambuco	Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão.

(continua)

Quadro 5 – Dissertações selecionadas para análise (Continuação)

AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO	ORIENTADOR	TÍTULO
SCHMITZ, Lenir Luft	UNIJUÍ/RS	2008	Noeli Valentina Weschenfelder	Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias.
SILVA, Danitza Dianderas da	UFSCar/SP	2008	Claudia Raimundo Reyes	Construção de conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais.
VALIENGO, Amanda	UNESP/MARÍLIA	2008	Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade.
ABREU, Márcia Martins de Oliveira	UFU/MG	2009	Maria Irene Miranda	Ensino Fundamental de nove anos no Município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento.
BARBOSA, Mara Silvia Paes	UCDB/MS	2009	Ruth Pavan	A implementação do 1º ano do ensino fundamental de nove anos: estudo de uma experiência.

(continua)

Quadro 5 – Dissertações selecionadas para análise (Continuação)

AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO	ORIENTADOR	TÍTULO
BORDIGNON, Josiane Tomasella	UNESP/ Rio Claro	2009	Maria Cecília de Oliveira Micotti	A prática de professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.
CRUVINEL, Cristina Lúcia Calicchio G.	UNICAMP/SP	2009	Maria Evelynna Pompeu do Nascimento	Políticas para educação obrigatória: o Ensino Fundamental com 9 anos de duração.
DANTAS, Angélica Guedes	UNB/DF	2009	Diva Maria Moraes de Albuquerque Maciel	Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente.
FONTES, Valeria Longobardo	PUC/SP	2009	Alda Junqueira Marin	A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Araraquara.
FURTADO, Mônica Teresinha Colsani	UNIVALI/SC	2009	Verônica Gesser	A infância no processo de reorganização curricular do Ensino Fundamental de nove anos na escola: um estudo de caso.
MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale	PUC/SP	2009	Maria Machado Malta Campos	Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisador a no ambiente escolar.

(continua)

Quadro 5 – Dissertações selecionadas para análise (Continuação)

AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO	ORIENTADOR	TÍTULO
MOYA, Doris de Jesus Lucas	UEM/PR	2009	Marta Sueli de Faria Sforini	A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas.
OLIVEIRA, Delvana Lucia de	UEPG/PR	2009	Esméria de Lourdes Saveli	A implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado do Paraná.
RANIRO, Caroline	UNESP – FCL/ Araraquara	2009	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras.
SCHINEIDER, Suzana	UFRGS/RS	2009	Iole Maria Faviero Trindade	Um olhar sobre o projeto piloto de alfabetização no Rio Grande do Sul.
SILVA, Rute da	UFSC/SC	2009	Roselane de Fátima Campos	A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses.
ZATTI, Alexandra Tagata	UPF/RS	2009	Solange Maria Longhi	Ensino Fundamental de nove anos: implicações na formação do professor para o atendimento à infância.
ZINGARELLI, Joice Eliete Boter	UFSCar/SP	2009	Luiz Bezerra Neto	A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara.

(continua)

Quadro 5 – Dissertações selecionadas para análise (Conclusão)

AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO	ORIENTADOR	TÍTULO
LOUREIRO, Carla Cristiane	UFSC/SC	2010	Jucirema Quinteiro	O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância.

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se no Quadro 5, anterior, que a produção acadêmica acerca do tema do Ensino Fundamental de nove anos inicia em 2006, com dois trabalhos. Em 2007, apenas uma dissertação é defendida. Em 2008 aconteceu o primeiro grande incremento da produção, com 11 pesquisas, seguido por 15 trabalhos defendidos em 2009. O investimento intelectual nesse tema de pesquisa nos últimos anos sugere a importância da investigação sobre esse novo realinhamento do sistema educacional brasileiro.

Percebe-se, pelo Quadro 5 anterior, que as produções predominam no Estado de São Paulo, com onze dissertações defendidas, seguido do Rio Grande do Sul, com cinco, Minas Gerais e Paraná com quatro trabalhos cada, Santa Catarina com três, Distrito Federal com dois e, finalmente, Mato Grosso do Sul, com um. Destaca-se a concentração da pesquisa científica dentro dessa temática nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Em números percentuais, o Sudeste concentrou 50% da produção e a Região Sul 40%. Note-se que a Região Sudeste ficou representada somente pelos Estados de São Paulo, com grande destaque, e Minas Gerais, enquanto que na Região Sul, os três Estados apresentaram produções acadêmicas.

Das 30 dissertações elencadas, 20 trataram do ciclo inicial de alfabetização, das quais 16 focaram no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e nas crianças de seis anos de idade, ingressantes desse nível de ensino. Oito dissertações trataram da ampliação dos nove anos do Ensino Fundamental, sob vários enfoques, como a implementação nos vários municípios do Brasil e instituições diversas, o corte etário, projetos de alfabetização, perspectiva das famílias, infância na escola. Duas pesquisas discorrem sobre temas específicos do discurso dessa política educacional, sendo uma delas a respeito das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a matéria e outra, as tramas interdiscursivas sobre o assunto em diferentes

revistas de circulação nacional. A seguir, um gráfico ilustra os dados referentes ao objeto de estudo das pesquisas analisadas.

Gráfico 1 – Objetivo de estudo das pesquisas analisadas.



Fonte: Elaboração própria.

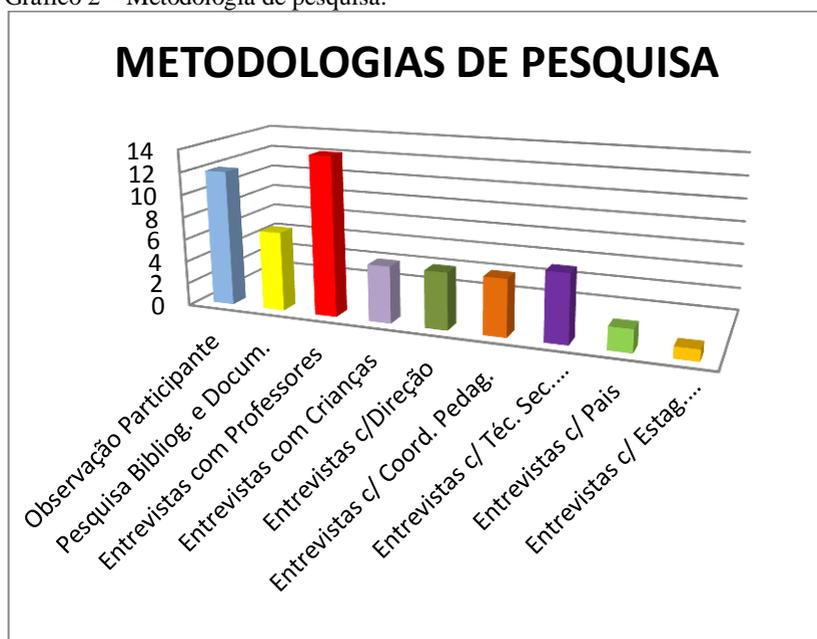
O Gráfico 1 confirma a tendência que já se delineava nos artigos e estudos pesquisados no levantamento inicial. A maioria das pesquisas abordou a temática sob a perspectiva dos primeiros anos. É compreensível que a investigação dos efeitos e da própria implantação/implementação nos sistemas de ensino do Ensino Fundamental de nove anos recaia no primeiro ano, ou no ciclo inicial, uma vez que a mudança nos sistemas de ensino foi orientada para ser gradual e a data limite para proceder a implantação em todos os municípios brasileiros era até 2010. As pesquisas foram sendo realizadas com a implementação acontecendo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, portanto, eram os objetos de estudo disponíveis naquele momento.

No tocante à metodologia aplicada nas pesquisas, observa-se, no Gráfico 2, a seguir, uma diversidade de instrumentos utilizados: onze dissertações realizaram a observação participante em escolas e uma

utilizou dados da observação de encontro de professores; sete apoiaram-se na pesquisa bibliográfica e documental, sendo que cinco delas exclusivamente nesses dados; quanto às entrevistas, identificou-se que quatorze dissertações realizaram entrevistas com professores, seis com técnicos das secretarias de educação, cinco com as crianças, cinco com a direção de escolas, cinco com coordenadores pedagógicos, duas com as famílias (pais ou responsáveis) e uma com estagiárias do curso de Pedagogia.

O Gráfico 2, a seguir, permite uma melhor identificação dos dados.

Gráfico 2 – Metodologia de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

A seguir, cada uma das dissertações elencadas é apresentada, de modo a registrar um panorama do universo pesquisado para uma maior compreensão das análises elaboradas.

Na delimitação do universo da pesquisa, verificou-se que as dissertações de Abbiati (2008) e Rosa (2008) focalizaram seu objeto de estudo nas tramas discursivas de revistas de circulação nacional e do Conselho Nacional de Educação, respectivamente, sem tratar da nova

política educacional na escola ou nas suas relações com as crianças ou professores. Assim, o entendimento foi o de retirá-las da análise dos protocolos, por não contemplar os objetivos da pesquisa, ou seja, identificar as concepções de criança, infância e escola presentes na produção analisada.

Carneiro (2006), em sua dissertação, procurou conhecer e compreender o trabalho de alfabetização e letramento realizado com as crianças de seis anos de idade que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos, através da observação da prática de uma turma do Ciclo Inicial de Alfabetização de uma escola pública da rede de ensino do Estado de Minas Gerais. A pesquisa de campo foi realizada a partir da perspectiva etnográfica interacional, em que a pesquisadora analisou as rotinas da classe e as atividades das crianças, além de realizar entrevistas semiestruturadas com a professora, supervisora, diretora da escola e uma funcionária da Secretaria Estadual de Educação. Para compreender a cultura escolar, foi utilizada a abordagem teórico-metodológica da etnografia interacional, a partir de autores como Maria Lúcia Castanheira; Teresa Crawford; Carol Dixon; Judith Green. Essa abordagem apresenta algumas teorias que se fundamentam nos estudos

[...] da antropologia cognitiva (GEERTZ, 1983; SPRADLEY, 1980) e nas abordagens da análise do discurso, na Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982, 1986) e na análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1993; IVANIC, 1994). (CARNEIRO, 2006, p.28).

Ainda, segundo a pesquisadora:

Observar a sala de aula pela perspectiva da antropologia cultural (SPRADLEY, 1980) é buscar compreender os significados da cultura por meio da análise do que as pessoas fazem (ações), do que elas sabem (conhecimentos) e do que usam (artefatos). Cultura aqui é vista como um sistema de significados compartilhados, mas não uniformemente distribuídos. (CARNEIRO, 2006, p.28).

Rohden (2006) pesquisou sobre as implicações da ampliação do Ensino Fundamental na Região Metropolitana de Curitiba/PR, segundo a visão dos gestores do sistema municipal de ensino, entrevistados pela

pesquisadora. Os principais autores que embasaram seu trabalho foram: Moacir Gadotti, Gimeno Sacristán, José Carlos Libâneo, Sônia Kramer, Demerval Saviani, entre outros.

Tolentino (2007) procurou, em sua pesquisa, investigar como acontece a articulação entre a educação continuada proposta pelo BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) e o trabalho docente desenvolvido na escola, pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Foram realizadas observações das atividades escolares e entrevistas com professoras e coordenadoras pedagógicas. A pesquisadora apresentou como referencial teórico autores como Vera Candau, Kenneth Zeichner, Paulo Freire, Selma Pimenta, Lea Anastasiou, Evandro Ghedin, Adolfo Vásquez e Alda Marin, entre outros. Ainda, apoiou-se no contexto sócio-histórico-cultural para compreender o tema da pesquisa.

Abbiati (2008) analisou as manifestações do Conselho Nacional de Educação acerca da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, ocorrida no Brasil, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, de acordo com a Lei n. 11.274/2006. Foi uma pesquisa bibliográfica e documental. Apoiou seus estudos em autores como Otaíza Romanelli, Bóris Fausto, João Monlevade, Demerval Saviani, Lisete Arelaro e Carlos Cury.

Amaral (2008) buscou compreender o processo de transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos e as interações entre criança/criança e criança/adulto, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos de uma escola municipal de Curitiba/PR. Ela usou a metodologia de cunho etnográfico em pesquisa de campo com o registro escrito e fotográfico das observações da sala de aula e das atividades em geral, além de ouvir as crianças. A pesquisadora parte do:

[...] entendimento da criança como um sujeito social e histórico, que produz cultura e é nela produzido, sendo, portanto, um interlocutor legítimo das pesquisas educacionais voltadas à compreensão da infância [...] (AMARAL, 2008, p.6).

Como referencial teórico, considerou:

[...] a análise de literatura sobre a infância de diferentes áreas de conhecimento; sociologia

(Sarmiento, 2005; Corsaro, 2005); psicologia social (Casas, 1998; Rosemberg, 1985), bem como pesquisas da área da educação infantil: Kramer (2003), Rocha (2004), Prado (1998), Oliveira (2001), Coutinho (2002), Agostinho (2003), Barbosa (2004) e Paula (2007). (AMARAL, 2008, p.36)

Araújo (2008) procurou compreender, através dos discursos, os sentidos que os professores do primeiro ano estabelecem para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Foram realizadas entrevistas com quatro professoras, duas de uma escola de Educação Infantil e duas de uma escola de Ensino Fundamental, objetivando a abordagem da transição destas duas etapas de ensino. A pesquisa fundamentou-se na perspectiva Histórico-Cultural, que tem como principais representantes os pesquisadores russos Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin.

Capuchinho (2008) buscou a compreensão dos sentidos e significados do Ensino Fundamental de nove anos para os professores do ciclo inicial, através de entrevistas. Utilizou como referencial teórico a psicologia sócio-histórica, a partir de Lev Vigotski, assim como buscou em Henri Wallon o referencial para refletir sobre as crianças de seis anos de idade.

Ribeiro (2008) tratou do ingresso dos alunos com seis anos de idade no Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Município de Mogi Guaçu, utilizando entrevista com as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal. A pesquisadora sustentou suas reflexões fundamentando-se particularmente em Emília Ferreiro, além de autores como Ana Teberosky, Delia Lerner, Sônia Kramer e Magda Soares. Pautou-se no construtivismo para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita.

Rosa (2008) propôs um estudo sobre a trama interdiscursiva nos diversos artefatos culturais, revistas de circulação nacional, sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A pesquisadora utilizou-se dos Estudos Culturais, em autores como Marisa Costa, Rosa Silveira e Luíz Sommer, assim como focou na abordagem teórica construcionista para problematizar seu objeto de estudo e apoiou-se em Maria Wortmann e Stuart Hall que sugerem que a constituição dos significados, nessa abordagem, acontece a partir dos sistemas de representação (conceitos e signos).

Em sua pesquisa, Santaiana (2008) analisou o Ensino Fundamental de nove anos, através do estudo dos relatórios e orientações veiculadas no *site* do MEC, além da legislação sobre o tema e outras publicações oficiais. A dissertação abordou essa política pública para a educação retratando a escolarização obrigatória da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental como uma forma de governmentação. Segundo a pesquisadora:

O interesse principal gira em torno dos discursos sobre a infância (tendo como foco a criança de seis anos), que estão sendo postos em circulação em uma rede discursiva que articula uma política pública que visa o fortalecimento da alfabetização e à escolarização universal da criança dessa idade. Discursos estes que procuram constituir um trabalho pedagógico adequado a este ‘novo ano’ e este ‘novo aluno’, que está sendo incluído pelo Ensino Fundamental. (SANTAIANA, 2008, p.13).

O trabalho apresenta-se na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista, utilizando-se dos estudos de Michel Foucault, acerca da governamentalidade e da Análise do Discurso.

Scheffer (2008) procurou compreender as concepções de alfabetização dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com suas práticas discursivas. Utilizou, para tanto, a entrevista coletiva que além de fornecer os dados para seu entendimento, possibilita uma reflexão crítica por parte das docentes. São sujeitos desta pesquisa professores do ciclo inicial (primeiro, segundo e terceiro Ano) de duas escolas municipais de Juiz de Fora/MG. Apareceram, como principais aportes teóricos, a perspectiva Histórico-Cultural e os autores Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski e seus estudos sobre a filosofia da linguagem e sobre a psicologia de base social, respectivamente. Surgiram, também, como interlocutores que tratam sobre a alfabetização, a leitura e a escrita, autores como Magda Soares, Ângela Kleiman, Maria Mortatti e Luiz Cagliari.

Em Schmitz (2008), foi identificada pesquisa sobre a organização espaço-temporal em turmas da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental, com a discussão das propostas educativas desses dois níveis de ensino. O intuito foi acompanhar o processo de inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A metodologia empregada foi pautada na observação das vivências e interações das

crianças de uma sala da pré-escola e uma sala do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal no Extremo-Oeste do Estado de Santa Catarina, a partir do registro na agenda de pesquisa, das fotografias e dos desenhos dessas crianças. Tratou-se de uma pesquisa que busca na própria criança e sua produção cultural, a perspectiva da investigação. A pesquisadora utilizou Maria Bujes, Gaston Bachelard, Helena Callai, Antônio Castrogiovanni, Michel de Certeau, entre outros autores, como referencial na fundamentação teórico-metodológica, assim como nas concepções de escola e sala de aula e sobre as vivências espaço-temporais e as interações dos sujeitos nos espaços educativos.

Silva (2008), em sua dissertação, tratou dos conteúdos da língua materna que devem estar contemplados no ensino de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, através da percepção de professoras da rede pública e particular da cidade de São Carlos – SP, com experiência em classes com crianças de seis anos de idade. Primeiramente foram realizadas entrevistas com dez professoras, com experiência em classe de crianças de seis anos, sobre os conteúdos para essa faixa etária. Numa segunda etapa da pesquisa, usando a metodologia colaborativa, foi formado um grupo de discussão com cinco professoras, também da rede pública e particular, acerca dos conteúdos do primeiro ano e as propostas governamentais, assim como os diversos aspectos da língua materna. Como referencial teórico, a pesquisadora baseou-se nas contribuições de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, além de utilizar-se dos estudos de Paulo Freire.

Em sua pesquisa, Valiengo (2008), focou a discussão na antecipação da escolarização das crianças, particularmente aquelas entre cinco e sete anos, refletindo sobre o processo educativo de ler e escrever no primeiro ano do Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa centrou na análise da articulação das possibilidades de aprendizado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em relação à educação das crianças do primeiro ano, com a reflexão sobre a aquisição da linguagem escrita de maneira ativa e significativa pela criança. As discussões teóricas foram realizadas com base no enfoque Histórico-Cultural, fundamentado em Lev Vigotski, Alexis Leontiev, Alexander Luria e Daniil Elkonin, e a metodologia e os procedimentos de coleta de dados fundamentaram-se no materialismo dialético. Foi utilizada como procedimento metodológico a análise de dados de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Vera Cruz – SP. Embora tenham sido realizadas entrevistas com professores e alunos, estes dados não foram utilizados nessa pesquisa, sendo somente analisados os registros das observações com duas professoras e seus

alunos, assim como com funcionários da escola que tiveram contato com as turmas.

Abreu (2009) investigou, através de um estudo de caso, as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e letramento com alunos, professoras e um agente da secretaria de educação responsável pela formação continuada dos profissionais das séries iniciais, no processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A pesquisa aconteceu em três turmas, dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos (Série Introdutória, Primeira Série e Segunda Série)³, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG. O estudo ocorreu dentro e fora da sala de aula, através da observação participante de aulas e outras situações, de questionários, entrevista e atividades de leitura e escrita produzidas pelos alunos. Quanto ao referencial teórico, a pesquisadora utilizou os autores como Emília Ferreiro, Regina Garcia, Sylvia Terzi, Cecília Goulart, Maria Miranda, entre outros, no aspecto da alfabetização, enquanto que para discutir o letramento, apoiou-se em Ângela Kleiman, Inês Signorini, Magda Soares, Lia Scholze e Tânia Rosing.

Barbosa (2009) analisou o processo de implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos em uma escola da rede municipal de ensino de um município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Ela procurou identificar a percepção da direção e das professoras sobre essa implantação e como acontece a alfabetização na sala de aula em uma turma do primeiro ano. Para a investigação, foram utilizados Diários de Campo, observações e entrevistas semiestruturadas com a diretora, professoras e alunos. As entrevistas com as professoras foram pautadas nas práticas pedagógicas e sobre o que pensam sobre a ampliação do Ensino Fundamental e o ingresso das crianças de seis anos de idade no primeiro ano. A entrevista com os alunos focou no que gostam e aprendem na escola, possibilitando ressaltar as relações que acontecem no espaço escolar. A pesquisadora priorizou a entrevista com alunos considerados problemáticos, com maiores dificuldades. Ela fundamentou sua pesquisa nos estudos de Paulo Freire e em autores como Lia Freitas, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, entre outros que com ele estabelecem um diálogo e abordam a educação de forma crítica.

³ Em sua pesquisa, a autora utiliza o termo “série” para designar os anos correspondentes ao Ensino Fundamental de nove anos, mesmo tendo sido modificada a nomenclatura com a nova política educacional.

Bordignon (2009) procurou identificar e descrever a perspectiva dos gestores e professores em relação à antecipação da obrigatoriedade escolar com o Ensino Fundamental de nove anos e como acontece o trabalho docente com a leitura e a escrita, bem como as relações entre as práticas pedagógicas e as concepções de ensino, de leitura e de escrita abordadas pelos professores. Participaram da pesquisa, através de entrevistas semiestruturadas, um representante da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dez escolas foram sorteadas para o estudo e realizadas entrevistas com os diretores e coordenadores e dois professores de primeiro ano de cada escola. Também foi solicitado aos professores o caderno de registro e o caderno de quatro alunos, objetivando estabelecer a relação entre o depoimento do professor e a sua prática pedagógica. A pesquisadora destaca a proposta construtivista, apoiando-se em Emília Ferreiro e Ana Teberosky, além de Josette Jolibert e Maria Micotti, estudiosas dessa proposta.

Cruvinel (2009) fez uma pesquisa documental e bibliográfica com apoio metodológico de fontes primárias e secundárias. Procurou analisar a normatização referente à política de ampliação do Ensino Fundamental, no período entre 2003 a 2008, tanto no âmbito da Federação quanto no do Estado de Minas Gerais. Na seleção das fontes foram consultados os *sites* oficiais do Ministério da Educação e Cultura, da Secretaria do Estado de Minas Gerais e do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, além dos arquivos de correspondências do Departamento Municipal de Educação do município mineiro de Guaxupé, entre os anos 2003 e 2008, para averiguar as orientações emanadas da SEE/MG. A pesquisadora baseia-se nos autores Luis Aguilar Villanueva, Luiz Cunha, Carlos Cury, Sônia Kramer, Maria Nascimento, Martin Rein, Francine Rabinovitz, Otaíza Romanelli e Demerval Saviani, entre outros.

Dantas (2009) pesquisou o processo de ampliação do Ensino Fundamental no Distrito Federal, focando a inserção das crianças de seis anos no ensino público e na atuação docente. A pesquisadora fundamentou-se na perspectiva teórica sociocultural construtivista e apoiou-se nos princípios da pesquisa qualitativa em psicologia e nas relações entre as abordagens interpretativas e a hermenêutico-dialética. Assim, foi conduzida uma microetnografia de duas classes de primeiro ano de duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, localizadas no Plano Piloto. Tratou-se de duas escolas de natureza distinta, uma é um jardim de infância que oferece o primeiro ano e a

outra uma escola classe. Participaram da pesquisa duas professoras e 42 crianças. Os procedimentos metodológicos consistiram na imersão no cotidiano escolar, observações em sala de aula e em atividades extraclasse, com registro das interações em um diário de campo e em imagens vídeo gráficas, bem como de entrevistas semiestruturadas com as professoras. Como já explicitado, a pesquisa pautou-se na orientação sociocultural construtivista, utilizando autores como Ana Madureira, Angela Branco, Jaan Valsiner e Richard Shweder.

Fontes (2009) analisou as questões que envolvem a implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na Rede Municipal de Ensino de Araraquara na perspectiva das famílias atingidas pelas mudanças educacionais e quais suas expectativas, suas compreensões e dificuldades na adaptação dessas novas orientações. Foi realizado o levantamento e análise documental da legislação educacional federal e local, particularmente as orientações do MEC sobre a ampliação do Ensino Fundamental, além dos documentos da Secretaria Municipal de Educação e documentos das escolas. A pesquisa empírica aconteceu em duas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Araraquara, através de entrevistas semiestruturadas com pais ou responsáveis, por amostragem, do seguinte modo: oito alunos matriculados nas classes de primeiro ano, em 2008, de cada escola; seis alunos que ingressaram no ensino fundamental de nove anos no ano de 2006, ano em que a respectiva escola implantou essas mudanças; seis alunos que ingressaram no Ensino Fundamental de nove anos no ano 2002, na outra escola, que implantou nessa data o projeto piloto de ampliação da escolaridade obrigatória. Assim, a amostragem das famílias corresponde a três grupos que experienciaram em períodos diversos as mudanças educacionais que anteciparam a escolarização obrigatória de seus filhos. A escolha das famílias baseou-se nas suas diferentes condições sociais, econômicas e culturais. A pesquisadora utilizou como referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu e seus conceitos de capitais econômico, cultural, social e simbólico e de espaço e campo social, para entender as atitudes das famílias em relação à escola e à cultura escolar.

Em sua pesquisa, Furtado (2009) procurou caracterizar a inserção da infância no currículo de uma escola do Ensino Fundamental de nove anos ligada à Gerência de Educação de Itajaí/SC. Ainda, buscou compreender as ideias dos profissionais da educação sobre a infância no processo de reorganização curricular. A pesquisadora desenvolveu um estudo de caso em uma escola localizada no Município de Itajaí. Primeiramente, foi realizada a observação participante do grupo, com o

registro no diário de campo e registro fotográfico. As observações consideraram o processo de reorganização curricular do Ensino Fundamental de nove anos, buscando entender o percurso coletivo, os profissionais, a organização espacial e curricular e as concepções e formas de agir com as crianças. As reuniões coletivas da escola demonstraram como era a percepção e o trabalho com as crianças e sua infância na escola. Os documentos da escola também complementaram as observações realizadas. Em um segundo momento foram realizadas as entrevistas com 14 profissionais da escola, sendo quatro da equipe administrativa, duas professoras do Ensino Fundamental das turmas de quinta a oitava série, e oito professoras de primeira a quarta série do Ensino Fundamental. Como referencial teórico se destacaram os estudos de Jucirema Quinteiro, com a defesa da “infância como condição social de ser criança” e de Manuel Sarmiento e Miguel Arroyo.

A pesquisa de Matsuzaki (2009), baseada nas ideias de Henry Giroux, investigou a vivência da antecipação do ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva das crianças de seis anos de idade. A pesquisadora buscou focalizar a criança como protagonista social, percebendo-a por detrás da condição de aluno no contexto escolar. A pesquisa associou a experiência da professora de uma turma de crianças de seis anos de idade que iniciam o Ensino Fundamental, com a condição de investigar a antecipação do ingresso dessas crianças na escola, sob a perspectiva das crianças. A estratégia metodológica para coleta de dados foi o registro das situações observadas em um diário de campo e a entrevista com roteiro semiestruturado com as crianças. Em Roberto Bogdan e Sari Biklen foram buscadas as características da investigação qualitativa em educação de que a pesquisadora trata. A professora-pesquisadora preocupou-se em dar voz às crianças-alunas, formando um vínculo e registrando, por meio do diário de campo e entrevistas, o protagonismo infantil, sendo tratados como atores sociais, dentro da perspectiva da Sociologia da Infância. Além de Henry Giroux, a pesquisadora utiliza os autores Cléopâtre Montandon, Gimeno Sacristán, Manuel Sarmiento e Régine Sirota.

Moya (2009) realizou uma pesquisa teórica e de campo para analisar a transição do Ensino Fundamental de nove anos, particularmente no que se refere aos encaminhamentos metodológicos para essa faixa etária incluída no ensino obrigatório. Foram analisados os documentos oficiais de orientações pedagógicas sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Em seguida, a pesquisadora buscou na teoria Histórico-Cultural, particularmente nos estudos da periodização de desenvolvimento infantil e na psicologia do jogo de

Daniil Elkonin, o referencial teórico para a compreensão do desenvolvimento infantil relacionado com a prática pedagógica das crianças de seis anos de idade. Para melhor compreender o processo de organização administrativa e didático-pedagógica, a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de um município do Norte do Paraná. Foram realizadas entrevistas na Secretaria Municipal de Educação, com a Secretária de Educação e uma coordenadora pedagógica responsável pelas escolas pesquisadas. Em uma das escolas, que atende uma turma de primeiro ano, foram entrevistados o diretor, o coordenador pedagógico e um professor. Na outra escola, que atende três turmas de primeiro ano, foram entrevistados o diretor, um coordenador pedagógico e três professores. Ainda, sobre o referencial teórico utilizado, Moya destacou os estudos de Daniil Elkonin, que se alia aos trabalhos de Lev Vigotski e Alexis Leontiev, particularmente sobre o conceito de atividade principal e as etapas e períodos do desenvolvimento psíquico.

Oliveira (2009) utilizou como objeto de estudo as polêmicas criadas pelo corte etário, estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná na implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que através da Deliberação de nº 03/2006 orientou as mudanças necessárias para a adequação à lei, particularmente por estabelecer que a criança deveria completar seis anos de idade até 1º de março para ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo, proposta na pesquisa qualitativa. Os dados empíricos foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas com profissionais relacionados com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná, sendo eles: dois técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, dois conselheiros do Conselho Estadual de Educação do Paraná, o presidente da UNDIME, a coordenadora regional do SINEPE, o presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e o promotor de proteção à educação. Além das entrevistas, a análise documental também foi utilizada na pesquisa. Como referencial teórico, a pesquisadora recorreu a Pierre Bourdieu e seus conceitos de campo, *habitus* e violência simbólica. Buscou em Martin Carnoy suporte teórico para discutir o papel do Estado. Em Maria Nogueira, procurou subsídios para a discussão referentes à sociedade civil. Outros autores como Norberto Bobbio, Carlos Cury, Demerval Saviani, que discutem os direitos e a legislação educacional também são usados.

A pesquisa de Raniero (2009) buscou descrever e analisar a configuração do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em

uma escola pública municipal de São Carlos/SP e a percepção desse processo por pais, professores e crianças. Foi realizada uma investigação naturalista, de abordagem qualitativo-objetiva, por meio de observações participantes em três salas de aula de primeiro ano e entrevistas semiestruturadas com quinze crianças dessas classes e seus pais, assim como as três professoras. Todas as crianças tinham seis anos de idade completos e, além das entrevistas, também participaram realizando desenhos. A teoria norteadora da pesquisa apresenta-se na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, cuja origem vem da abordagem ecológica do desenvolvimento humano, ambas criadas por Urie Bronfenbrenner.

Em Schineider (2009) foi desenvolvida uma pesquisa acerca do processo de alfabetização, particularmente com a implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em alguns municípios do Rio Grande do Sul, a partir dos três programas participantes do projeto-piloto de alfabetização, com o foco nos materiais didáticos adotados por cada um deles. Assim, a pesquisa visou entender quais discursos e representações circulam nesses materiais e quais concepções de alfabetização e letramento podem ser neles visualizadas e, ainda, que discursos constituem as instituições participantes do projeto. As instituições pesquisadas foram o GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação), Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto. A pesquisadora usou uma bricolagem de metodologias, utilizando a análise textual e a análise do discurso foucaultiana, dentro abordagem dos Estudos Culturais. A partir de autores como Michael Foucault, Jorge Ramos do Ó e Gilles Deleuze, utilizou também os referenciais pós-estruturalistas.

Silva (2009) analisou, em sua dissertação, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em nove municípios de Santa Catarina, verificando os possíveis efeitos na Educação Infantil. A pesquisadora buscou o entendimento das questões legais e políticas da ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil e as implicações com as políticas de Educação Infantil, bem como o modo como vem sendo implementado pelas diferentes redes de ensino do Estado de Santa Catarina. Ela focou os efeitos dessa política pública na Educação Infantil, de modo a verificar se a implantação dos nove anos do Ensino Fundamental tem ampliado as vagas para a Educação Infantil; se o direito da criança, que completa seis anos durante o ano letivo, está sendo ameaçado; como ocorre a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; de que modo acontece a avaliação e a aprendizagem dessas crianças frente às recentes mudanças. O percurso

metodológico envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram utilizadas: revisão bibliográfica; levantamento de dados acerca da escolarização obrigatória em países que integram o MERCOSUL; pesquisa e análise de fontes documentais, principalmente de documentos oficiais, do CNE e do MEC, além de relatórios de agências multilaterais e; mapeamento e análise das normatizações dos municípios pesquisados, acerca do objeto de estudo. A pesquisa de campo foi realizada nos seguintes municípios: Joinville, Florianópolis, Blumenau, Palhoça, Tubarão, Indaial, Santo Amaro da Imperatriz, Bom Retiro e Rio Fortuna. Foi enviado um questionário às nove secretarias municipais de educação, além de efetuadas algumas visitas e entrevistas com técnicos responsáveis por estas secretarias. Como referencial teórico, a pesquisadora utilizou a abordagem do “ciclo de políticas” de Stephen Ball e Richard Bowe. Buscou nos autores Gilles Brougère e Lev Vigotski as discussões sobre as possibilidades e potencialidades da brincadeira, respectivamente. Ainda, apoiou-se em autores como Eloisa Rocha, em referência ao lúdico.

Zatti (2009) tratou da competência do professor para atender a criança que ingressa no Ensino Fundamental de nove anos nessa fase de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a formação profissional recebida para essa demanda. Com a pesquisa de campo, foram reunidas informações sobre as dificuldades do professor e suas ações comportamentais e pedagógicas em relação às crianças que passam a fazer parte desse contexto. O caráter de observação participativa ocorreu pelo fato da pesquisadora estar em sala de aula no período da mudança da legislação, em que as crianças de seis anos de idade passam a ingressar no Ensino Fundamental de nove anos. Ainda, a abordagem da pesquisa baseou-se na legislação e no discurso dos professores, quando a pesquisadora foi convidada a observar um grupo de professores das escolas estaduais num encontro de avaliação, no final de 2007. O *lócus* de observação foi o Município de Chapecó/SC. Os principais autores utilizados pela pesquisadora foram: Carlos Cury, José Carlos Libâneo, Gunilla Dalhberg, Peter Moss e Alan Pence.

Zingarelli (2009) procurou, em sua pesquisa, conhecer a concepção de infância inserida nas discussões da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos com a inserção das crianças de seis anos de idade, em escolas das redes pública e privada no município de Araraquara, buscando estabelecer a existência de uma diferença no processo de ensino e de aprendizagem nas instituições educacionais para crianças pobres e naquelas para crianças da elite. O foco do estudo foi delimitado para a observação das crianças de seis anos de idade, faixa

etária que ingressa no ano inicial do Ensino Fundamental e que, antes da ampliação, estava vinculada à Educação Infantil. Foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: observação, registros de campo, análise de dados e documentos acerca das escolas, alunos e professores. Foi utilizada a análise do conteúdo proposta por Laurence Bardin. O Projeto Político Pedagógico de cada escola foi consultado, bem como o folder das unidades privadas, e esclarecimentos complementares foram realizados por membros da direção das unidades educativas e, no caso das unidades escolares municipais, da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisadora utilizou como base teórica a legislação pertinente e as orientações do MEC a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Um dos autores mais ressaltados foi Demerval Saviani.

Loureiro (2010) realizou uma pesquisa sobre a implantação/implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Colégio de Aplicação da UFSC buscando, principalmente, a compreensão das possibilidades e limites da infância na escola atualmente. A pesquisadora identificou e analisou os aspectos históricos, filosóficos, políticos, ideológicos por detrás da implantação do Ensino Fundamental de nove anos nos Colégios de Aplicação e, especificamente, as implicações dessa implementação e a reorganização dos anos iniciais no Colégio de Aplicação da UFSC. Foi realizado um estudo exploratório com a aplicação de um questionário simplificado com os diretores de 13 Colégios de Aplicação, assim como um levantamento dos documentos legais e orientações oficiais do governo federal referentes à implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Foi organizado um roteiro de observação para as estudantes/estagiárias, sujeitos da pesquisa, seguirem no estágio docente do curso de Pedagogia da UFSC em função da sala de aula do Colégio de Aplicação para, entre outras coisas, indicar o impacto do Ensino Fundamental de nove anos na sala de aula, particularmente nas relações entre ensino/aprendizagem; estudante/professora; criança/adulto. Com isso, a pesquisadora analisou os limites e possibilidades do Colégio de Aplicação como campo privilegiado de estágio e formação docente. Após a observação participante na escola, foi organizado um questionário que as estagiárias responderam na presença da pesquisadora. Para contextualizar determinado período histórico do Colégio foi utilizada também a história oral. Como referencial teórico foi utilizado, além de Lev Vigotski, Karel Kosik, Gimeno Sacristán e Michel Foucault, autores como Jucirema Quinteiro, Lisete Arelaro, Demerval Saviani e Maurício Tragtenberg.

Com base nas descrições acima, elaborou-se o Quadro 6, que relaciona as pesquisadoras, o referencial teórico utilizado e os principais autores. Para tanto, foi utilizada a definição teórica explicitada pelas autoras, sendo que sinalizamos com a expressão “não referido pelo autor” quando isto não foi referenciado explicitamente. Foram considerados principais autores aqueles com destaque no campo educacional.

Quadro 6 – Matizes teóricas nas dissertações. (Continua)

Pesquisador(a)	Referencial Teórico Utilizado	Principais Autores Utilizados
Carneiro (2006)	Antropologia cognitiva/antropologia cultural Sociolinguística Interacional Análise crítica do discurso	Geertz; Spradley Gumperz Fairclough; Ivanic
Rohden (2006)	Não referido pela autora	Gadotti; Sacristán; Libâneo; Kramer; Saviani
Tolentino (2007)	Contexto sócio-histórico-cultural	Candau; Zeichner; Freire; Pimenta e Anastasiou; Pimenta e Ghedin; Vásquez; Freitas; Marin
Abbiati (2008)	Não referido pela autora	Romanelli; Fausto; Monlevade; Saviani; Arelaro; Cury
Amaral (2008)	Sociologia Psicologia social Educação Infantil (sem referir perspectiva teórica)	Sarmento; Corsaro Casas; Rosemberg Kramer; Rocha; Prado; Coutinho; entre outros
Araújo (2008)	Perspectiva Histórico-Cultural	Vigotski; Mikhail Bakhtin
Capuchinho (2008)	Psicologia Sócio-histórica	Vigotski Henri Wallon
Ribeiro (2008)	Perspectiva Construtivista	Emília Ferreiro; Ana Teberosky Delia Lerner; Sonia Kramer; Magda Soares
Rosa (2008)	Estudos Culturais Abordagem Construcionista	Costa, Vieira e Sommer Wortmann; Hall

Quadro 6 – Matrizes teóricas nas dissertações(Continuação)

Pesquisador(a)	Referencial Teórico Utilizado	Principais Autores Utilizados
Santaiana (2008)	Estudos Culturais da Educação, vertente pós-estruturalista Análise do discurso	Michel Foucault Michel Foucault Zygmunt Bauman; Ulrich Beck; Anthony Giddens; Pat O'Malley
Scheffer (2008)	Perspectiva Histórico-Cultural Filosofia da Linguagem Psicologia de base social	Bakhtin Vigotski
Schmitz (2008)	Não referido pela autora	Bujes; Bachelard; Callai; Castrogiovanni; Certeau
Silva (2008)	Não referido pela autora	Bakhtin; Vigotski; Freire
Valiengo (2008)	Enfoque Histórico-Cultural Materialismo dialético	Vigotski; Leontiev; Luria; Elkonin
Abreu (2009)	Não referido pela autora	Ferreiro; Garcia; Terzi; Goulart; Miranda Kleiman; Signorini; Soares; Scholze; Rosing
Barbosa (2009)	Não referido pela autora	Paulo Freire; Lia Freitas; Miguel Arroyo; Jaqueline Moll
Bordignon (2009)	Perspectiva Construtivista	Ferreiro; Teberosky Jolibert; Micotti
Cruvinel (2009)	Não referido pela autora	Aguilar Villanueva; Cunha; Cury; Kramer; Nascimento; Romanelli; Saviani; Rein e Rabinovitz
Dantas (2009)	Perspectiva Sociocultural Construtivista	Madureira e Branco Valsiner e Shweder
Fontes (2009)	Estudos e conceitos de Bourdieu	Bourdieu
Furtado (2009)	Não referido pela autora	Quinteiro; Sarmiento; Arroyo

(continua)

Quadro 6 – Matrizes teóricas nas dissertações(Conclusão)

Pesquisador(a)	Referencial Teórico Utilizado	Principais Autores Utilizados
Matsuzaki (2009)	Sociologia da Infância	Giroux; Montandon; Sacristán; Sarmiento; Sirota
Moya (2009)	Teoria Histórico-Cultural	Elkonin; Leontiev; Vigotski;
Oliveira (2009)	Estudos e conceitos de Bourdieu	Bourdieu; Carnoy; Nogueira; Bobbio; Cury; Saviani
Raniro (2009)	Perspectiva Bioecológica	Urie Bronfenbrenner
Schneider (2009)	Referenciais Pós-estruturalistas Estudos Culturais (análise do discurso foucaultinana)	Foucault; Jorge Ramos do Ó; Gilles Deleuze
Silva (2009)	Abordagem do Ciclo de Políticas	Stephen Bell e Richard Bowe Brougère; Kramer; Mainardes; Rocha; Vigotski
Zatti	Não referido pela autora	Cury; Libâneo; Dalhberg; Moss e Pence
Zingarelli (2009)	Não referido pela autora	Bardin; Saviani
Loureiro (2010)	Não referido pela autora	Vigotski; Kosik; Sacristán; Foucault; Arelaro; Quinteiro; Saviani; Tragtenberg;

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 6, anterior, demonstra que, entre o grupo que fez referência explícita ao referencial teórico adotado, a perspectiva Histórico-Cultural foi a mais mencionada (seis trabalhos no total de 30). A perspectiva construtivista foi referida por três autores, os Estudos

Culturais também por três, a teoria de Pierre Bourdieu por dois, a Educação Infantil com base na sociologia da Infância por dois, a perspectiva bioecológica por um, o Ciclo de Políticas por um e a Antropologia por um.

Do total de 30 dissertações, 11 autores não explicitaram ao longo do texto o referencial teórico adotado, embora as referências bibliográficas permitam identificar em quais autores o trabalho está embasado. Percebeu-se que, também nesse grupo, há uma hegemonia da linha teórica Histórico-Cultural, observável pelos autores utilizados e pela discussão nas dissertações. Da mesma forma, algumas dissertações que mencionam a definição por determinada abordagem na discussão de um tema mais específico estabelecem interlocução com outros autores ao longo do texto. Um exemplo é a pesquisa de Silva (2009) que discute as políticas sob o enfoque do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Bell e Richard Bowe, ao mesmo tempo em que utiliza como interlocutores de outros temas, autores como Lev Vigotski e Gilles Brougère, admitindo, no corpo do debate, uma perspectiva teórica voltada ao enfoque Histórico-Cultural.

Após a leitura do texto integral das 30 dissertações, fez-se uma análise preliminar do universo pesquisado. Percebeu-se que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é um tema abordado sob várias perspectivas: do ponto de vista do discurso oficial (MEC, Conselho Nacional de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais), da imprensa (revistas), e dos sujeitos envolvidos no processo, especialmente os gestores e professores das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A situação específica vivenciada por diferentes municípios, com suas dificuldades e as soluções encontradas para responder à legislação também é um tema recorrente nas pesquisas. Um dos enfoques predominantes nos trabalhos foi a investigação de como está ocorrendo a implementação do Ensino Fundamental de nove anos do ponto de vista pedagógico: as atividades desenvolvidas em sala de aula, a alfabetização e letramento, a organização dos espaços e tempos escolares. Em apenas um dos trabalhos (TOLENTINO, 2007) apareceu a preocupação explicitamente com a articulação entre o ciclo inicial de alfabetização e o trabalho docente realizado na escola nas séries seguintes. Em todos os demais trabalhos analisados, a preocupação explicitada foi a da relação ou confrontação entre educação infantil e ensino fundamental, o que explica a atenção concentrada no primeiro ano, seja nas características das crianças, especialmente a idade, seja nas atividades pedagógicas desenvolvidas. De certa forma, pode-se dizer que o foco é dado predominantemente na ruptura do processo de

escolarização entre um e outro nível de escolarização e não na sua articulação.

Esta perspectiva também se observa em estudos recentes, publicados em 2011 na **Revista Educação e Pesquisa** da Faculdade de Educação da USP, que problematizam o Ensino Fundamental de nove anos, com a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade. A maioria dos artigos trata da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as implicações e tensões decorrentes dessa articulação, ou da falta dela. Alguns autores, como Lisete Arelaro e Sônia Kramer, já abordaram o tema em artigos elencados no levantamento inicial desse trabalho e, nessa publicação atual, ratificam suas posições sobre a temática e trazem novos dados sobre o assunto.

Em um artigo, presente em nosso levantamento inicial, Kramer destaca a necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para garantir uma educação de qualidade para as crianças (KRAMER, 2006). A autora imprime uma posição de defesa em relação à obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos, enfatizando, também, que essa política garantiu às crianças da classe trabalhadora a devida inserção na escolaridade. Em artigo recente (KRAMER, 2011) suas expectativas permanecem, embora a pesquisa que embasa essa publicação forneça dados que demonstram a falta de formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais, contrariando as orientações do MEC. Da mesma forma, a falta de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é evidente. Contudo, Kramer discute as alternativas para assegurar a qualificação das escolas, tanto de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental, corroborando sua expectativa de que é possível uma escola de qualidade.

Em recente publicação, Arelaro (2011) confirma o que já delineava no artigo publicado de 2005 (ARELARO, 2005), e que consta do nosso levantamento inicial, sugerindo que a política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no primeiro ano era questionável por objetivar o aumento de recursos financeiros e precarizar a Educação Infantil. A autora, na publicação atual, reforça a sua crítica salientando que permanecem situações que inviabilizam uma educação de qualidade, como um currículo que apenas adapta a antiga primeira série para o primeiro ano e não contempla o lúdico como especificidade da infância. Constata, também, a falta de recursos materiais e financeiros e a

insuficiente formação dos professores, além da Educação Infantil ficar fora das discussões sobre o novo realinhamento do sistema educacional.

Um estudo publicado recentemente permite vislumbrar posição diferenciada com relação à articulação entre educação infantil e anos iniciais. Quinteiro e Carvalho (2012, p. 208) propõem que “a articulação entre educação infantil e anos iniciais deve ser pensada no âmbito de um projeto de educação para a infância na nossa sociedade”. Neste sentido, questões como critério de idade e especificidades/diferenças pedagógicas entre educação infantil e anos iniciais não são o foco do problema em si, mas devem ser consideradas dentro de um projeto de sociedade que compreenda a educação como processo de humanização e socialização da criança. Ao discutir a articulação entre educação infantil e anos iniciais, as autoras indicam a permanência de um velho problema:

a separação entre os processos de brincar e aprender e também o fosso existente entre as práticas pedagógicas aí desenvolvidas. Nesta perspectiva, participar, brincar e aprender são processos inseparáveis e que constituem o processo de educação/humanização e socialização. (QUINTEIRO, CARVALHO, 2012, p. 205).

Discutir como as categorias **infância**, **criança** e **escola** aparecem nas produções e a perspectiva que as autoras⁴ utilizam em suas pesquisas é o foco do próximo capítulo.

⁴Embora não entre na discussão desse trabalho, observou-se que todas as dissertações, objeto desse estudo, são do gênero feminino na autoria, o que pode suscitar um objeto de estudo para futuras pesquisas.

3 - O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO CHÃO DA ESCOLA E O BRINCAR COMO UM DIREITO DA CRIANÇA

O objetivo desse capítulo foi analisar como aparecem nas dissertações as categorias infância, criança e escola. Para tanto, a nossa compreensão sobre esses conceitos e suas concepções foi elucidada ao longo do capítulo, já que são termos amplamente utilizados no senso comum, mas abarcam compreensões e visões muitas vezes distintas. Da mesma forma, conceitos como criança e infância, não raras vezes, são tratados como sinônimos, mesmo no meio acadêmico.

O presente trabalho foi amparado sobre o conceito de criança expresso por Walter Benjamin (1984, p. 11), como um *ser humano de pouca idade*, que constrói seu próprio mundo, incluindo momentos de pureza e ingenuidade, assim como de agressividade, resistência, humor e autoritarismo. Nesta perspectiva, a criança é vista em sua singularidade, mas, ao mesmo tempo, na sua relação com a sociedade. Assim, o que a particulariza e define não é sua dimensão biológica ou etária apenas, mas o modo como expressa o mundo. Segundo Kramer (1996, p. 31) indica:

nos seus textos, Benjamin revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura.

Essa mesma ideia é compartilhada por autores da Psicologia soviética, especialmente Vigotski e Leontiev, para quem a criança é um sujeito social e histórico que se constitui como humano à medida que (re)significa e incorpora como um elemento seu a cultura produzida pela humanidade. Mello (2007), ao discutir a educação como um processo de humanização, destaca que as aquisições humanas não são fixadas no sujeito pela herança biológica ou genética, mas são incorporadas pelo uso dos objetos produzidos pela cultura material e intelectual. De acordo com a autora:

É importante destacar que essas aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. De tal modo que cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas. Para se apropriar dessas qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana – nas palavras de Marx, para fazer delas “os órgãos da sua individualidade” –, é preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos da cultura, quer dizer, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados.[...] (MELLO, 2007, p.87)

A compreensão de criança exposta acima nos exige também problematizar a ideia de infância para além de um sinônimo do termo criança. Recorremos novamente a Walter Benjamin, para quem a infância é um fenômeno de natureza social, histórica e cultural, e para quem um entendimento crítico de sua condição na sociedade contemporânea serve como chave para a compreensão de uma época. Segundo Kramer (1996, p. 37-38), a obra de Benjamin permite uma ampliação da visão sobre infância, pois oferece elementos teórico-práticos para compreendê-la na relação entre diferentes perspectivas: histórica, filosófica, psicológica, política, cultural, antropológica, artística e ética. São suas palavras: “pesquisar a infância com esse olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem” (KRAMER, 1996, p. 38).

Nessa perspectiva, Miranda (1997) propõe a ideia de infância como condição social de ser criança. A autora, amparada nos estudos do historiador Philippe Ariès, demonstra como foi sendo construída historicamente a noção de infância atual; como as histórias da infância, da família e da educação escolar se constituem na modernidade, bem como as relações entre elas. No entanto, ela ressalta que:

[...] a idéia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia. Contudo, a idéia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade. (MIRANDA, 1997, p.127).

Miranda (1997) acrescenta que muitos autores atribuem o fundamento da natureza infantil ao processo biológico de desenvolvimento da criança. A autora não nega que a criança é um ser em formação biológica, mas enfatiza que não é somente isso. O aspecto biológico é um dos elementos do desenvolvimento e também é determinado pela condição social da pessoa. O ser humano caracteriza-se por sua condição de ser social, que também depende de sua condição biológica, embora não totalmente. Nesse sentido a autora esclarece:

Independente de sua origem social, a criança passa por um processo de maturação biológica, em que seu desenvolvimento depende da mediação do adulto. Contudo, esta mediação se fará de diferentes maneiras (às vezes, opostas) dependendo da condição social da criança. Na sociedade capitalista, definida pelas relações estabelecidas entre classes sociais antagônicas, a origem da criança determina uma condição específica de infância. Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. Assim, a dependência da criança é um fato social e não um fato natural. (MIRANDA, 1997, p.128).

Ao conceituar infância, encontramos no entendimento de Quinteiro e Carvalho (2010, p.01-02) uma compreensão também esclarecedora sobre essa categoria estudada. Segundo as autoras:

[...] 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!

Nesse sentido, pensando a criança como um ser social e histórico e a infância como condição de ser criança, indagamos: que escola de Ensino Fundamental defendemos? Corroborando as palavras de Quinteiro e Carvalho (2007, p. 34), a escola que queremos:

[...] 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. [...]

Sabemos que a escola não é uma instituição neutra. Tanto pode servir como aparelho de dominação, reproduzindo as classes sociais dentro da estrutura da sociedade capitalista, como pode ser instrumento

de transformação social, de superação da classe trabalhadora. De qualquer modo, a escola é um espaço de disputas e de contradições sociais. Segundo Miranda (1997), para que a escola atue na defesa das classes populares é preciso que cumpra três etapas fundamentais: primeiro, incentivar a incorporação e a valorização dos aspectos socioculturais, característicos das classes populares; segundo, proporcionar a aprendizagem de determinados conteúdos da cultura básica, ou seja, dos conhecimentos historicamente acumulados. Por fim, deverá promover a síntese das etapas anteriores, isto é, considerar a crítica aos conteúdos originários da cultura dominante e reapropriar-se dos conhecimentos subtraídos das classes populares pela dominação.

Na defesa por uma escola que garanta o direito da criança em participar, brincar e aprender, Quinteiro e Carvalho (2012, p.198) esclarecem:

Temos defendido a ideia de que participar, brincar e aprender são necessidades e direitos da criança que devem ser garantidos na escola, com a função de oportunizar a apropriação dos elementos da cultura em qualquer momento do desenvolvimento e da formação do sujeito.

Nessa perspectiva, a escola pode proporcionar o acesso ao conhecimento e à cultura historicamente acumulada sem, contudo, cercar as alegrias da criança em vivenciar sua infância e apropriar-se do saber e da cultura. Nesse sentido, Batista (2006, p.32) apresenta a enriquecedora perspectiva de Georges Snyders acerca da escola:

De todas as denúncias realizadas e lutas que Snyders travou pela escola, destaca-se a sua aposta no trabalho com a cultura elaborada, em arregimentar as crianças, neste caso específico das classes operárias, para se apropriar do conhecimento que as elevaria a uma compreensão da sua realidade, dando elementos à sua superação. Segundo Snyders a apropriação da cultura elaborada possibilita a satisfação cultural que ele designa de *alegria cultural*.

Segundo Batista (2006), a obra de Snyders permite um novo olhar sobre a escola e a percepção de que a infância, no embate por manter-se apesar das contradições instituídas, está presente na escola e

necessita ser ampliada. Uma escola que encoraje as alegrias da infância para suas crianças precisa de adultos comprometidos com essa causa.

A presente pesquisa buscou estabelecer interlocução com as pesquisas realizadas dentro do GEPIEE, em especial com a dissertação de Ezir Mafra Batista (2006) que investigou os conceitos de infância, criança e escola, assim como a relação entre as categorias infância e escola na produção discente da área da educação. Batista (2006) tomou por objeto as dissertações produzidas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES entre 1994 e 2003, um período imediatamente anterior ao estudado na presente investigação (2006 a 2010). Dessa forma, é possível ter uma visão alargada do modo como esses conceitos aparecem na pesquisa educacional, mesmo considerando as especificidades e recortes de cada uma das pesquisas. Batista (2006) analisa em profundidade oito dissertações que buscavam estabelecer relações entre as categorias infância e escola.

Com relação à categoria criança, a autora constatou que:

[...] as produções analisadas reconhecem prioritariamente a criança como um sujeito social e cultural, não tendo a preocupação de caracterizá-la simplesmente como aluno, manifestando uma compreensão generalizada sobre este *ser humano de pouca idade*. Por sua vez, tal compreensão permite a superação dos determinismos psicofisiológicos e da visão homogeneizante do conceito aluno. (BATISTA, 2006, p.73).

A autora reconhece que houve um avanço em termos teóricos no sentido de romper com uma visão naturalista e biologizada da criança. No entanto, parece que a necessidade de romper com tais determinismos psicofisiológicos levou os pesquisadores a uma generalização/indeterminação conceitual que traz poucas consequências efetivas para uma mudança nas práticas escolares. Batista (2006, p. 103) questiona: “estariamos com dificuldades de estabelecer um quadro de referência consistente para pensarmos as questões da infância?”.

Quanto à concepção de infância nas produções analisadas, Batista conclui:

[...] há na amostra analisada um consenso sobre a constituição *social, histórica e cultural* da infância, isto implica considerar que a infância varia entre diferentes sociedades, culturas, comunidades e estratificação social, sendo marcada pelas condições sócio-econômicas, pelas concepções sexuais / de gênero, pelas diferenças entre gerações. Conseqüentemente, à criança são atribuídos diferentes papéis de acordo com a sua posição social. No entanto, somente os estudos mais recentes definem a infância como uma condição social da criança, não excluindo seu caráter histórico e cultural. Vinculado a este conceito, reclama-se a criança como sujeito que constrói e é construída pelo meio social, identificando a importância de suas representações e modos de vida. (BATISTA, 2006, p.102)

Ao relacionar as categorias criança e infância, Batista (2006) constata que houve certo deslocamento do enfoque psicológico para o sociológico na categoria infância e questiona quais consequências tal deslocamento tem trazido para os estudos sobre infância e educação. Já a ideia de infância como condição social da criança, aparece apenas nas três dissertações defendidas a partir do ano 2000.

Com relação à categoria escola, Batista (2006, p. 102) conclui que:

[...] a escola como espaço social de instrução e formação, envolve 88% da amostra. A análise das dissertações demonstra que dos estudos do início da década de 1990 aos atuais, percebe-se o deslocamento do olhar preponderante de sua função de preparação para a vida pública (especialmente para o trabalho e produção social) ao longo da história para uma elaboração que revê a escola à infância.

A interlocução com a investigação realizada por Batista (2006) atualiza alguns questionamentos que orientaram a análise das dissertações na presente pesquisa: será que a ideia de infância presente nas pesquisas está restrita às crianças de seis anos ou, mais especificamente, apenas à educação infantil? Será que a dicotomia entre

criança e aluno se faz presente na escola, pensando-se a criança apenas aquela que ingressa no primeiro ano? As discussões sobre as práticas escolares para a infância ficam restritas apenas ao ano inicial da escolarização, ano em que a criança chega com seis anos?

3.1. SOBRE A CATEGORIA INFÂNCIA

A análise das dissertações no presente trabalho procurou identificar como a categoria infância se faz presente nas pesquisas, buscando delinear as concepções que permeiam o Ensino Fundamental de nove anos. As subcategorias foram sendo engendradas na medida em que sobressaíam no texto e buscou-se elucidar as discussões específicas dentro de cada categoria. Cada categoria reuniu vários elementos que depois se aglutinaram em certos segmentos, caracterizando-os como uma subcategoria.

Nossa intenção não foi apresentar detalhadamente a ideia de infância presente em cada uma das dissertações, embora isso tenha sido feito no protocolo de análise das dissertações (ANEXO 2). Considerou-se mais importante pontuar as questões significativas e recorrentes que o processo de análise das dissertações permitiu compreender.

Pode-se afirmar que a ideia de infância como um fenômeno social, histórico e cultural está presente na grande maioria dos trabalhos, constituindo uma subcategoria que denominamos *infância como construção social, histórica e cultural*. Essa é uma formulação geral que se tornou hegemônica no discurso acadêmico nas últimas décadas e que abarca diferentes conceituações, aspecto já indicado na pesquisa realizada por Batista (2006).

Verificou-se, no entanto, que as autoras apresentam fundamentações diferenciadas para referenciar suas posições, residindo aí a especificidade do panorama teórico encontrado, como indicado anteriormente no capítulo dois.

A seguir são apresentadas algumas discussões presentes nas dissertações e que exemplificam o tratamento dado à categoria *infância como construção social, histórica e cultural*.

A infância compreendida como um período ou etapa da vida é um aspecto referenciado pelas pesquisadoras, mas no sentido de indicar a superação de uma perspectiva biologizante ou desenvolvimentista. Amaral (2008) exemplifica essa situação ao afirmar que entender a infância como uma construção social significa ir além das concepções

baseadas em características biológicas e psicológicas, que muitas vezes procuram estabelecer:

[...] padrões do desenvolvimento infantil para buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social. Considerando que a infância é um fato biológico, mas a forma de compreendê-la é social e historicamente construída (AMARAL, 2008, p.21-22).

Mesmo quando há o reconhecimento da importância desse período, como indica Barbosa (2009), de que a infância é um dos ciclos da vida peculiar do desenvolvimento humano, que influencia sobremaneira os demais ciclos, a dimensão biológica não se torna predominante no discurso das pesquisadoras.

Dantas (2009) também discute o posicionamento dos termos criança e infância como conceitos culturais e históricos e não como categorias naturais, indicando que isso permite estabelecer estruturas para uma educação mais crítica e menos idealizada.

Da mesma forma, Santaiana (2008) afirma que a infância não é somente uma questão biológica e cronológica, mas produto de uma constituição cultural e social. A autora, em sua pesquisa, entende a infância e sua educação como fenômenos culturais, apoiada nos Estudos Culturais, que considera que a cultura é constituidora de fenômenos culturais, em que vários grupos disputam pela imposição de seus significados. O campo cultural é, portanto, um campo de lutas, de disputa (SANTAIANA, 2008, p.16) e, nesse sentido, a autora compreende as diferentes discussões em torno da política que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos como um campo cultural em disputa, uma vez que vários interesses emergem no debate.

Matsuzaki (2009) buscou fundamentar-se na sociologia da infância, utilizando reflexões de Sarmiento para afirmar que as crianças compõem uma categoria social geracional, de tal modo que vivem experiências diferenciadas ao longo dos anos. Cada geração sofre influências sociais e históricas que determinarão alguns aspectos em seu modo de ser e viver. Neste caso, a ideia de períodos da vida também esta relacionada às influências sociais e históricas.

Um aspecto muito importante e contraditório, no entanto, é revelado pelas pesquisas. Araújo (2008) defende que o tempo da infância varia de acordo com os contextos histórico-culturais; sua investigação constata, no entanto, resultados contraditórios na prática

escolar. O discurso das professoras entrevistadas demonstra que, apesar de parecerem preocupar-se com o contexto das crianças, o que ficou evidenciado foi a concepção arraigada de infância como uma etapa da vida, com características bem delimitadas e lineares, em que a criança é considerada moldável e flexível, com maior capacidade de apreensão do ensino, vista apenas do ponto de vista da sua posição de ser aluno. Furtado (2009) também identificou que em sua pesquisa, entrevistando os profissionais da escola, a visão destes é da criança naturalizada, fruto ainda da concepção desenvolvimentista da criança. A autora pondera a necessidade da percepção da criança como sujeito histórico e cultural pelos professores e a importância do avanço dos estudos sobre o tema nas mais variadas áreas do conhecimento.

A presente investigação confirmou o que a pesquisa de Batista (2006) tinha apontado: a distância entre o discurso acadêmico sobre a infância e a realidade escolar. Esta parece ser uma questão importante para orientar futuras investigações sobre a formação de professores, já que o esperado é que o discurso teórico esteja orientando a formação dos profissionais e sua prática.

Loureiro (2010), em sua dissertação, afirma que pesquisas realizadas apontam para a falta de reestruturação curricular e da escola, assim como para a carência na formação dos(as) professores(as), tendo em vista a nova política do Ensino Fundamental de nove anos. Considerando que o seu objeto e campo de pesquisa foi o Colégio de Aplicação/UFSC e que se trata de uma instituição voltada à formação docente, a pesquisadora enfatiza a urgência na revisão da formação dos professores(as), particularmente quanto aos seus conceitos e valores, buscando na implantação/implementação do Ensino Fundamental de nove anos uma possibilidade para consolidar o direito da infância na escola.

Outro aspecto que cabe destacar é a presença dos discursos oficiais nas dissertações analisadas. Oliveira (2009) e Silva (2009) registraram que as orientações do MEC, através da Secretaria de Educação Básica – SEB, destacam a inclusão da criança de seis anos de idade e da questão da infância como eixo principal na compreensão da nova proposta pedagógica. Silva (2009) refere que o documento “Políticas de Educação Infantil” (BRASIL, 1993) reconhece a criança como sujeito histórico e social. As crianças são vistas como cidadãs, com suas múltiplas linguagens e dimensões, necessitando de uma educação que respeite a infância. Moya (2009) identifica a concepção de infância presente nas orientações do MEC, que se fundamenta nos autores Sônia Kramer, Anelise Nascimento e Ângela Borba. Segundo

esses autores, a infância é constituída social e historicamente, estando interligada com a diversidade cultural da humanidade.

A pluralidade da infância é outro tema que se destaca nesse panorama teórico-conceitual. Amaral (2008) defende que a infância é plural, ou seja, utiliza o termo infâncias, com base em Manuel Sarmiento e Maria Barbosa. Segundo Sarmiento (2005), a infância é uma construção social com diferenças sincrônicas e diacrônicas, isto é, podem ser diferentes as formas de entender as infâncias segundo a localização geográfica, a etnia, gênero, classe social, etc., além das diferenças historicamente construídas e modificadas ao longo do tempo. Na mesma linha, Araújo (2008) aponta a existência de infâncias possíveis, e não só uma infância. A autora baseia-se nos estudos de Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes, compreendendo que a denominação infância, com a modernidade, abriga um conjunto de diversas dimensões sociais, tanto relativas às condições como classes sociais, grupos etários e culturais, gênero e raça; assim como relativas às diferentes situações, como o abandono, a deficiência e as condições de vida no lar, na escola e na rua.

Ainda, sobre essa pluralidade, Santaiana (2008) evidencia a conformação da infância dentro de certos ideais subjetivados pela modernidade, através de binarismos e classificações que posicionam a criança em determinadas características e que acarretam as múltiplas infâncias.

Oliveira (2009) acentua que a questão da diversidade cultural do Brasil reforça a ideia da existência de diversas infâncias, uma vez que as crianças brasileiras vivem diferentes realidades e contextos sociais, distinguindo-as em seus modos de ser, pensar e agir. Silva (2009) ao relatar sobre a proposta pedagógica de uma rede municipal de ensino, acerca do Ensino Fundamental de nove anos, fala sobre a necessidade de contemplar a diversidade das crianças e infâncias, indicando a pluralidade no conceito.

Assim, constata-se que o reconhecimento das diferentes condições sociais de vivência da infância está presente na grande maioria das dissertações, o que faz com que muitas autoras defendam a utilização do termo infâncias ao invés de infância. Não se percebe, no entanto, uma discussão do ponto de vista teórico nas pesquisas que problematize, justifique e defenda a utilização de um ou outro termo: infância ou infâncias.

Estão presentes na grande maioria das dissertações discussões sobre a dimensão histórica da infância a partir da modernidade e da industrialização, bem como a escolarização da infância e o surgimento

do sujeito escolar. Reunimos tais discussões em outra subcategoria que denominamos como ***infância e escolarização***. A discussão dentro dessa subcategoria se apoia também em diferentes referenciais teóricos.

A relação entre infância, instituição escolar, modernidade, industrialização e o surgimento do sujeito escolar é desenvolvida por Amaral (2008), com base nos estudos de Sacristán (2005). Este autor argumenta que a condição de aluno não é universal, pois nem todas as crianças estão na escola, tampouco a escolaridade pressupõe igualdade de qualidade, problematiza que ser aluno é uma circunstância da infância em certas sociedades.

Matsuzaki (2009) também ressalta o papel da sociedade industrial em que a escola assumiu o lugar da educação formal iniciando a escolarização das crianças, constituindo-se, ao lado da família, como a fundamental instituição socializadora da infância. Ao discutir a institucionalização da infância, Loureiro (2010) chama a atenção para o fato de que esse processo ocorre de forma mais acentuada a partir do final do século passado, e tem sido influenciado por políticas públicas e pelo aumento do conhecimento sobre as crianças e suas especificidades.

Santaiana (2008) sinaliza para a infância como alvo de produção de conhecimentos que exercem um poder sobre as crianças, particularmente o processo de escolarização, onde acontece um maior controle dos corpos e dos saberes. A autora sugere que a infância ganhou maior visibilidade na atualidade a partir dos discursos do Ensino Fundamental de nove anos, ao propor modos de trabalhar com a nova faixa etária que chega ao ensino obrigatório.

Pode-se constatar que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com a obrigatoriedade da entrada das crianças a partir dos seis anos de idade, trouxe visibilidade e suscitou discussões acerca da infância e das crianças, desmistificando ideias vigentes na realidade escolar que estavam naturalizadas, especialmente o fato de que uma vez inseridas na instituição escolar, as crianças perdem sua identidade infantil ao assumir o papel de estudante. Constata-se a presença de um debate nas dissertações analisadas sobre o lugar da instituição escolar na educação da infância. Duas posições são emblemáticas nesse debate e podem ser exemplificadas nas dissertações a seguir. Schmitz (2008) ao estudar os primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, questiona as limitações da escola e o encurtamento da infância para as crianças que a frequentam; já Raniero (2009), ao explicitar sobre a passagem da criança da família para a escola, ocorrendo cada vez mais cedo, sugere que a transição do ambiente familiar para o meio

institucionalizado da escola colabora para a descoberta de uma nova estrutura social e novas relações sociais.

Ao mesmo tempo em que os estudos analisados referem-se à institucionalização do lugar do aluno em detrimento da ideia de criança na escola, muitas autoras também explicitaram a preocupação de garantir a vivência da infância na escola como um direito da criança. Assim, identificamos outra subcategoria que denominamos *infância e direitos sociais*, cuja discussão se expressa nos exemplos destacados a seguir.

Rohden (2006), ao falar sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ressalta que as crianças precisam vivenciar a infância com todos os seus direitos. É preciso que o professor saiba valorizar e utilizar a brincadeira como uma linguagem significativa para a criança. Complementando essa ideia, Araújo (2008) acrescenta que essa mudança no sistema de ensino deve assegurar a ampliação do direito à educação no aspecto qualitativo e não ser instrumento para minimizar problemas de escassez de vagas ou de falta de políticas públicas para a Educação Infantil.

Conforme Capuchinho (2008), a infância moderna foi universalizada pelo padrão das classes médias, tanto no aspecto cronológico quanto à questão da dependência em relação ao adulto. É preciso considerar que muitas crianças, inclusive no Brasil, não têm garantidos seus direitos de brincar e de não trabalhar. Além de assegurar o direito à educação, é desafiador pensar que a criança deve poder vivenciar a infância dentro da escola de Ensino Fundamental, que historicamente não tem dado importância ao universo lúdico, à brincadeira e aos jogos.

Cabe destacar que algumas publicações acerca do Ensino Fundamental de nove anos, particularmente as orientações do MEC, ressaltam a importância de um ambiente escolar que contemple a infância e a ludicidade para as crianças de seis anos de idade que ingressam no novo sistema de ensino. Schmitz (2008) confirma isso, quando destaca que o Ministério da Educação pontua a importância da escola estar preparada com propostas educativas que respeitem as múltiplas linguagens e necessidades dessa criança de seis anos.

Valiengo (2008) defende que a criança tem “direito a uma infância orientada por afazeres intencionais” (VALIENGO, 2008, p.41). Com base no enfoque Histórico-Cultural, a autora ampara-se em Elieuzza Lima para vislumbrar a garantia dos direitos da criança à infância e ao conhecimento. Nesse contexto, Abreu (2009) lembra que a criança de seis anos de idade, inserida obrigatoriamente no Ensino Fundamental,

mesmo não fazendo mais parte da Educação Infantil, possui os mesmos direitos e necessidades próprios da infância, como o direito ao desenvolvimento dentro do seu ritmo específico, nos aspectos cognitivo, psicomotor, sócio afetivo, além do respeito às suas necessidades básicas. Ainda sobre o assunto, Bordignon (2009) refere aos estudos de Sônia Kramer sobre o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos, em que a autora defende que a singularidade da infância e o direito à brincadeira e à produção cultural devem ser garantidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e que a entrada da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental requer a articulação entre esses dois níveis de ensino, através do diálogo institucional e pedagógico.

Furtado (2009) ao pesquisar na Rede de Ensino do Estado de Santa Catarina, afirma que o direito à infância nas escolas na Rede Estadual ainda é pouco discutido nos aspectos essenciais para este campo, particularmente no Ensino Fundamental. A autora reconhece a escassez de referências teóricas que tratem da infância no Ensino Fundamental e fundamenta-se em Jucirema Quinteiro, que defende e analisa a infância como um direito da criança a ser respeitado na escola de Ensino Fundamental. Nesse sentido, as orientações do MEC para a implantação/implementação do Ensino Fundamental de nove anos focalizam as crianças de seis anos de idade sem oferecer maior visibilidade à infância presente nas crianças das demais faixas etárias.

Loureiro (2010) ressalta que sua pesquisa apresenta a possibilidade de refletir a implantação do Ensino Fundamental de nove anos como uma estratégia na proteção aos direitos da infância e da criança, particularmente para a infância na escola. Concorde-se com essa pesquisadora na defesa da escola como lugar privilegiado da infância e que, para tanto, é necessário repensar e reorganizar seus tempos e espaços proporcionando um ambiente de pertencimento para a criança, que seja repleto de sentidos e significados para a sua vida.

Pode-se concluir, com os dados das pesquisas, que a infância como condição social de ser criança e como um direito a ser conquistado dentro da escola, com todos os desdobramentos que isso implica, faz parte do entendimento de muitas pesquisadoras. Contudo, o que se observa nos dados empíricos é uma prática adultocêntrica, voltada para resultados e para a subserviência da criança em relação ao adulto que impõe as regras de conduta e de ajustamento.

As pesquisas demonstram, também, que uma das maiores preocupações de educadores e pesquisadores é com a formação inicial e continuada dos(as) professores(as). Entendemos que as mudanças na prática dependem de mudanças nas concepções de infância, criança e na

importância da interligação entre brincar e aprender na escola. Para tanto, é preciso que os profissionais da educação tenham acesso a um embasamento teórico capaz de consolidar a transformação de seus conceitos e paradigmas, que levem a uma prática emancipadora.

3.2. SOBRE A CATEGORIA CRIANÇA

No que diz respeito à categoria criança, a focalização na faixa etária dos seis anos de idade das crianças que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos fez os discursos voltarem-se para as especificidades das crianças. Contudo, cabe salientar que as crianças de sete a dez anos de idade que já estavam inseridas na escola, possuem os mesmos direitos de vivenciar sua infância e ter respeitadas as características próprias da sua idade.

Em uma primeira subcategoria puderam ser reunidas as pesquisas em que a criança é compreendida como ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens. O referencial teórico que se destacou neste caso foi a Sociologia da Infância.

Com relação à especificidade das crianças, Amaral (2008) destaca, com base em Manuel Sarmiento, que as crianças possuem múltiplas linguagens que possibilitam as mais variadas formas de expressar, interpretar, interagir e influenciar o meio. Isso indica a motivação da criança ao reinventar brincadeiras utilizando sua criatividade e autonomia: é pela brincadeira em si, pela alegria, mais do que pela vontade de desafiar ou burlar as normas diante da rigidez e disciplina impostas pelo ambiente escolar. Com o mesmo entendimento, Abreu (2009) particulariza suas impressões nas crianças de seis anos de idade. Segundo seus estudos, nessa faixa etária elas utilizam a estruturação do pensamento e as múltiplas linguagens para conhecer o mundo através das brincadeiras, simbolizando e compreendendo o meio. Nessa fase elas são receptivas à aprendizagem e aos jogos com regras, apropriando-se de valores, práticas sociais e conhecimentos próprios da cultura em que se encontram.

As pesquisadoras Amaral (2008) e Schmitz (2008) trazem bases do campo da sociologia da infância, que aposta na compreensão da própria criança e das culturas infantis para o entendimento desse contexto. As crianças são reconhecidas como atores sociais que compartilham, reproduzem e criam cultura na interação com os adultos e entre si. Amaral observa, contudo, que compreender a criança como um

sujeito que tem voz sem um interlocutor adulto é insuficiente, pois não há diálogo e o que vem ocorrendo é um distanciamento entre o adulto e a criança, e essa falta de interação prejudica a pesquisa sobre a infância. Para Schmitz (2008) a construção da sua proposta de pesquisa levou em conta o reconhecimento das crianças como protagonistas da sua história, observando como convivem e se apropriam do espaço escolar.

A consideração das crianças como atores sociais também aparece nos discursos de Valiengo (2008) e Matsuzaki (2009). Valiengo fundamenta-se na concepção de Gunilla Dahberg, Peter Moss e Alan Pence, que entendem que a criança também constrói conhecimento, identidade e cultura. A criança é ativa, participativa, com capacidade de aprender e se desenvolver diante das condições materiais e imateriais da vida. A pesquisa de Matsuzaki, na perspectiva da Sociologia da Infância, utiliza as vozes das crianças, no seu papel de aluno, para compreender seus anseios sobre a vivência na escola, principalmente nesse momento de ampliação do Ensino Fundamental. A criança é considerada como protagonista social dentro de um tempo histórico e determinadas situações de existência.

A relevância de utilizar as vozes das crianças também é enfocada por Raniro (2009), que em sua pesquisa retrata a importância de ouvir as crianças para melhor entendê-las. Ela revela que as crianças ouvidas em seu trabalho apresentaram informações acerca do contexto da família e da escola que ultrapassaram as obtidas por intermédio dos pais e professores.

Outra subcategoria reuniu as pesquisas que enfatizam a criança como um **sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem**, tendo como referencial teórico, predominantemente, a perspectiva Histórico-Cultural. A relação entre criança, escola e processo de aprendizagem é uma marca destas pesquisas.

Loureiro (2010), pautando-se na perspectiva Histórico-Cultural, afirma que é na escola, lugar da infância, que se deve procurar um meio de entender as crianças como protagonistas da produção cultural. Ao falar sobre a participação das crianças no ambiente escolar, a pesquisadora enfatiza que, para essa participação acontecer efetivamente, é necessário modificar as relações sociais que permeiam o trabalho pedagógico e o próprio currículo. Em outras palavras, além de conceber a criança como protagonista do processo, é preciso criar condições sociais objetivas que permitam sua participação.

Capuchinho (2008) explicita que no documento organizado pelo MEC acerca da ampliação do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da criança é a principal referência para a organização dos tempos e dos

espaços na escola. É preciso entender o ser humano como ser de múltiplas dimensões, cujo aprendizado acontece em tempos e ritmos diferentes e seu desenvolvimento é um processo contínuo. Apesar disso, a pesquisadora observou a visão estereotipada de professores entrevistados que relacionavam as crianças de escolas públicas como carentes e incultas, contrariamente à visão das crianças das escolas particulares. Verificou-se, dessa forma, como as relações sociais interferem sobre a realidade escolar. Em seu trabalho, Abreu (2009) também ponderou sobre as diferenças entre crianças da classe trabalhadora, a maioria estudantes da escola pública, e crianças da classe mais favorecida em relação ao contato com a escrita e com práticas de letramento antes de ingressarem na escola.

Na mesma direção, Dantas (2009) e Furtado (2009) aludem ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que entende a criança como um ser total, completo e indivisível. Segundo este referencial, as propostas pedagógicas devem contemplar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança.

Amaral (2008) considera que os processos de pesquisa devem incluir a perspectiva das crianças, dada a sua importância na construção de uma pedagogia da infância que enfoque as crianças como seres históricos e culturais. Ela destaca que o desenvolvimento da criança vai além do fenômeno biológico, tratando-se de um processo cultural através do qual o ser humano se insere no meio social como sujeito de direitos.

Araújo (2008) utilizou de Lev Vigotski e Mikail Bakhtin seus estudos fundamentados no materialismo histórico e dialético, em que a linguagem é destacada por gerar e organizar processos psicológicos intervindo na relação dialética entre o social e o individual. Capuchinho (2008) tratou a infância como uma categoria da história e observa as crianças como cidadãs, sujeitos de direitos, sujeitos sociais e históricos, que produzem cultura e por ela são produzidas. Scheffer (2008) e Valiengo (2008) também abordaram o enfoque Histórico-Cultural, considerando a criança como ser histórico, social e cultural. Reconhecem a criança como um ser atuante, que interage socialmente transformando e sendo transformado pelo meio social.

Dantas (2009) enfatizou a teoria de Lev Vigotski, em que a criança constitui-se como sujeito consciente e atuante, desenvolvendo-se através da interação com o outro mais experiente, proporcionando seu aprendizado por meio da zona de desenvolvimento proximal. Fontes (2009) afirma que o Ensino Fundamental de nove anos deve promover uma reorientação no currículo que contemple o lúdico como principal

elemento nas atividades cotidianas e que os tempos e espaços da escola e da sala de aula devem respeitar as especificidades da infância e da criança enquanto sujeito Histórico-Cultural.

Furtado (2009) ressalta em seu trabalho a perspectiva Histórico-Cultural e sinaliza que a Rede Estadual de Santa Catarina apresenta em sua Proposta Curricular para as instituições infantis esse enfoque teórico, entendendo a criança como um ser social e histórico com diferentes procedências sócio-econômico-culturais, que devem ser respeitadas. Moya (2009) recorre aos estudos de Sônia Kramer sobre a concepção de criança como ser social, criador de sua cultura e a compreensão do brincar como uma prática advinda da experiência cultural - conforme propõe os estudos de Walter Benjamin.

As pesquisas analisadas, de modo geral, compartilham da ideia de que as crianças devem ser compreendidas em todas suas dimensões, inclusive sociais e culturais. Coube indagar, no entanto, como as pesquisas consideram as crianças na sua relação com as práticas escolares?

Ao falar sobre a alfabetização, Araújo (2008) salienta que esse processo inicia-se antes mesmo da criança entrar na escola e isso deve ser considerado no trabalho pedagógico. A criança precisa ser ouvida nas suas interações para demonstrar seus conhecimentos, seus modos de pensar e agir, suas histórias e anseios, e deve ser tratada como sujeito da aprendizagem, com suas especificidades respeitadas e a compreensão do lúdico no contexto educativo. De acordo com Bordignon (2009), ao considerar o currículo para o novo sistema de ensino, o MEC propõe em suas orientações que seja construído um currículo que respeite as crianças como sujeitos de aprendizagem, o que também aparece nas considerações de Capuchinho (2008).

Barbosa (2009) entende que a efetivação da alfabetização necessita da inserção do estudante no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisadora baseou-se em Ferreiro para entender a criança como sujeito ativo que cria, categoriza, formula e reformula hipóteses. Diante disso, a alfabetização acontece como um processo de mediação que habilita a pessoa na compreensão da leitura pelo contexto do discurso.

As autoras demonstram, utilizando diferentes autores, a importância da participação das crianças em todo o processo de ensino e aprendizagem, particularmente no contexto escolar. A participação da criança/estudante na instituição escolar é um dos princípios defendidos para a garantia de seu direito de expressão e de vivenciar a sua infância de forma plena. Ouvir as crianças é dar-lhes visibilidade e respeitar a

sua condição de sujeito de direitos. No entanto, as mesmas pesquisas demonstraram que essa concepção defendida em termos teóricos não está presente no pensamento da grande maioria dos professores que atuam nos anos iniciais. Mais uma vez observa-se um divórcio entre as teorias defendidas nas produções discentes e a prática realizada nas instituições escolares.

Em sua pesquisa sobre as práticas de alfabetização e letramento, de perspectiva etnográfica, Carneiro (2006) apontou como a prática da homogeneização está arraigada no interior da escola e da sala de aula. Em determinada ocasião, a pesquisadora viu como a professora separava no espaço da sala de aula os estudantes, classificando-os como maduros e imaturos, ou de acordo com seus níveis de conhecimento (como os que sabem mais e os que sabem menos).

Ribeiro (2008), ao pesquisar sobre a cultura escrita, analisou o pensamento de professoras sobre as diferenças de aprendizagens e sobre o que consideram importante em seu trabalho com os alunos de seis anos de idade. A pesquisadora concluiu que as respostas das educadoras revelaram, entre outras coisas, ideias muito arraigadas da importância da questão maturacional e de que o conhecimento é inerente ao aluno, bastando apenas ser “acordado” ou incentivado pelo professor.

A pesquisa de Bordignon (2009) utilizou entrevistas com professoras de primeiros anos de escolas com três propostas pedagógicas diferentes: construtivistas, tradicionais e em processo de mudança de tradicional para construtivista. Interessante observar a análise dos dados e as muitas incoerências entre a teoria que embasa a proposta pedagógica e o discurso das professoras, revelando posições antagônicas. Um exemplo transparece quando são questionadas sobre as diferenças em trabalhar com crianças de seis e de sete anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Chama a atenção que 70% das professoras das escolas caracterizadas como construtivistas assinalaram a imaturidade como o diferencial entre as idades. Trata-se, porém, de uma visão apriorista, baseada na teoria de que a criança já possui determinadas estruturas de conhecimento que serão despontadas de acordo com seu nível de maturação, o que difere da teoria construtivista, que acredita que a escrita é um processo construído pela criança na relação com o meio próximo.

A questão da maturidade também aparece na pesquisa de Oliveira (2009), a respeito do corte etário no ingresso do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná. A pesquisadora realizou entrevistas com agentes administrativos e políticos envolvidos com as decisões legais sobre o processo, e uma das justificativas para os

que defendiam o ingresso das crianças com seis anos completos era a maturidade.

Amaral (2008) questiona, com base em Sacristán e Arroyo, sobre a criança que está no papel de aluno da instituição educativa e perde essa condição de sujeito infantil por não ser mais visualizado como tal. Há um questionamento no sentido de apurar se professores e pedagogos conhecem ou procuram conhecer as necessidades dessas crianças que se tornam alunas.

O relato das professoras, com base nas entrevistas realizadas por Araújo (2008) em sua pesquisa, demonstrou que, apesar de haver uma preocupação com o contexto da criança, o que predomina é uma visão da infância como uma etapa da vida, linear e baseada no desenvolvimento maturacional. Esse pensamento influencia a prática pedagógica e a perspectiva em relação ao processo de ensino e aprendizagem da criança.

Percebeu-se, no relato das autoras, a existência de incoerências entre a teoria e a prática de muitos educadores, principalmente no contexto da inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Mesmo com as discussões na escola e as orientações dos órgãos oficiais procurando salientar a importância de uma prática emancipadora e a percepção da criança como sujeito histórico e social, é hegemônica junto aos professores a predominância da visão do aspecto maturacional no desenvolvimento infantil. Pode-se dizer que o discurso oficial e acadêmico não alcança o educador, que mantém incorporadas práticas pedagógicas arcaicas.

Um aspecto fundamental na compreensão de como a ideia de criança aparece nas pesquisas é considerar a relação estabelecida entre criança e aluno, uma relação que é examinada com base nas diferentes perspectivas teóricas que fundamentam as pesquisas. De acordo com Santaiana (2008), a escola é o lugar em que acontece o governo das crianças, disciplinando o tempo e o espaço das mesmas, transformando-as em alunos. A autora trabalha com a ideia da emergência do aluno de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental de nove anos, quando aparece a especificidade da compreensão do aluno e modos de trabalhar com ele. Em outras palavras, a criança deixa de ser criança e passa a ser vista como aluno.

Schmitz (2008) constatou que as crianças de seis anos de idade ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental continuam vivendo sua infância, embora tendo que se adaptar ao papel de aluno para adequar ao espaço da escola formal. A pesquisadora observou que,

em muitas salas de aula, as crianças acabam perdendo muito da sua infância por permanecerem longos períodos cerceadas neste espaço.

Conforme Raniero (2009), a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental faz com que a criança procure adaptar-se a esse novo papel social, o papel de aluno, que pode variar conforme a instituição escolar. Nessa passagem de um nível para outro a criança modifica seu modo de pensar e agir, procurando ajustar-se e assumir esse novo papel, embora continue sendo criança, o que implica uma maior atenção as suas necessidades e particularidades. Nessa mesma linha, Matsuzaki (2009) investigou, na perspectiva das crianças de seis anos de idade, como acontece a antecipação do ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa postura de colocá-las como protagonistas sociais implica resgatar a criança que está por detrás do aluno na instituição escolar.

3.3. SOBRE A CATEGORIA ESCOLA E O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Com a reforma educacional que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a obrigatoriedade da entrada da criança de seis anos de idade, a escola tornou-se o lugar de acolhimento e de efetivação dessa política pública. Assim, compreender como a escola é vista e compreendida pelas pesquisas pareceu ser um aspecto necessário e importante neste contexto.

Foi utilizado o conceito de escola, concebido por Maurício Tragtenberg (1986), como uma “organização social complexa”, tendo em vista a multiplicidade de suas formas de atuação, tanto como reprodutora da organização social hierarquizada que confere a continuidade das relações de poder, quanto como possibilidade de transformação, tornando-se um espaço possível para repensar essas mesmas relações. Nessa perspectiva, crianças e adultos são compreendidos não só em suas funções sociais de alunos e professores, mas como sujeitos que se constituem socialmente, dentro de seu momento histórico, com seus valores, aspirações, vivências e sentimentos.

Assim, a discussão proposta por Quinteiro e Carvalho (2007) forneceu algumas indicações para pensar a escola como um espaço que envolve adultos e crianças, na direção de atender o direito à infância, com ênfase na participação da criança. Isto exige transformações em

suas estruturas internas e externas. Segundo as autoras, é preciso, por um lado, valorizar a **cultura escolar**, no sentido de “[...] respeitar o seu papel social de universalizar o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade para as novas gerações [...]”, por outro lado, é necessária uma reelaboração das relações sociais, políticas e pedagógicas mantidas na escola, no sentido de sobrepujar a relação de poder existente entre adultos e crianças, entre professores e alunos, assinalada por uma **cultura da escola** que, baseada em preconceitos, crenças e atitudes segregadoras, exclui incontáveis crianças do meio escolar (QUINTEIRO, CARVALHO, 2007, p.32-33).

Na mesma linha, Forquin salienta que a escola é também,

Um mundo social, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta **cultura da escola** (no sentido em que se pode também falar da cultura da oficina ou da cultura da prisão) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por **cultura escolar**, que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, *apud* QUINTEIRO, CARVALHO, 2007, p.32).

A escola, nos moldes como é conhecida, teve início na Modernidade, cujo projeto educativo, conforme elucidada Franco Cambi (1999, p.203), apresentava o desafio de emancipar e de conformar, uma antinomia que perdurou na Época Contemporânea e parece ainda não ter sido totalmente superada. Se, por um lado, a conformação reproduz a articulação da sociedade, no desempenho de um papel social e de uma disciplina que a sociedade moderna exige, por outro, a emancipação caracteriza-se pelo desejo de liberdade do indivíduo e da sociedade, na busca por autonomia.

Assim como a escola, a infância como fenômeno histórico e social também emerge na Modernidade, quando a criança começa a ganhar visibilidade na cultura europeia. A obra do historiador Philippe

Ariès (2006) é emblemática ao retratar o surgimento da ideia de infância por meio do estudo da iconografia da época.

A criança durante o tempo em que está na escola, constituída como estudante e sujeito social, histórico e cultural, deve aprender o que lhe faz sentido, ser estimulada em suas possibilidades e não tratada como um ser em devir, atrelando a sua aprendizagem com o futuro. Da mesma forma, a sua infância deve estar presente também na escola, nas horas em que está no papel de aluno, pois mesmo em outra função social, não deixa de ser criança, com necessidades e especificidades próprias que devem ser respeitadas e utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o brincar é entendido como a atividade principal da criança, como indica Vigotski:

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

[...]

Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2008, p.35)

Reconhecer essa necessidade e pensar a escola a partir dessa perspectiva é um desafio atual e urgente no contexto do ensino fundamental de nove anos.

A constatação da importância da escola pode ser observada na totalidade das pesquisas, mas a sua função social é destacada de forma diferente pelas pesquisadoras. A defesa do direito que as crianças têm de acesso à escola está presente em grande parte das pesquisas, sendo feita com base em distintos referenciais teóricos. A subcategoria **escola como uma instância que garante o direito à educação** traduz essa ideia.

Loureiro (2010) procurou, em sua pesquisa, compreender as relações entre criança, infância e escola. A autora ressalta que a visibilidade vai além das crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental, mas deve estar em todas as crianças que já se encontram na escola subsumidas na condição de aluno. Segundo a autora, um dos avanços do Ensino Fundamental de nove anos foi oportunizar o debate acerca do direito à infância na escola. Na medida em que gerou a obrigatoriedade do ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, as orientações para a implementação e implantação do novo sistema focaram essa faixa etária. Contudo, principalmente no meio acadêmico, acabou suscitando discussões sobre as demais crianças que já estavam inseridas no contexto escolar. A pesquisadora alerta sobre o risco de a discussão centrar-se apenas no primeiro ano e não na defesa do direito à infância no processo de escolarização como um todo.

Ao referir-se sobre os direitos das crianças, Valiengo (2008) defende que nem todas as crianças possuem os mesmos direitos e possibilidades. Segundo a autora, apesar da globalização difundir a infância de forma mais homogênea, isso não garante a concretização dos direitos das crianças.

Cruvinel (2009), em seu trabalho, constata a necessidade de estudos e pesquisas sobre os progressos na legislação relativos ao entendimento da criança como sujeito de direitos e sobre as políticas públicas acerca da infância. A inserção das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e a ampliação da escolaridade obrigatória constituem exemplos da efetivação desses direitos das crianças, embora haja discordâncias sobre a qualidade da educação, que não acontece de forma igualitária para todas as crianças.

Silva (2009), ao falar dos direitos das crianças, discorre sobre a evolução da legislação brasileira ao reconhecer a criança como um sujeito de direitos. Baseando-se em Kramer (2006), ela afirma que, através de mobilizações sociais, a Constituição Federal de 1988 trata a Educação Infantil como direito das crianças, dever do Estado e opção das famílias. A partir daí, outras leis vieram garantir direitos para as crianças e qualidade para a sua educação, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (2001), entre outras. A pesquisadora constata que com a LDBEN nº 9.394/96 a Educação Infantil foi considerada a primeira etapa da Educação Básica e, conforme Roselane Campos, Rosânia Campos e Eloisa Rocha, foi uma transformação na legislação e na educação pelo direito das crianças, fruto de lutas e compromissos assumidos pelos

governantes em fóruns nacionais e mundiais em favor da infância e da qualidade da educação. Contudo, existe uma concordância entre os pesquisadores sobre política educacional de que esse direito acaba não se efetivando na prática como seria esperado.

Segundo Santaiana (2008) existe na política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos (e a entrada mais cedo na escola das crianças de seis anos de idade) uma intenção de governo desses sujeitos infantis, como se precisassem ser conduzidos, disciplinados, preparados para o futuro. Mesmo com essa constatação, percebe-se que tal política também oportuniza às crianças das camadas populares mais tempo na escola e um processo de alfabetização diferenciado que, segundo as orientações oficiais, deve respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças desta faixa etária e as especificidades da infância.

A discussão sobre o tipo de prática pedagógica presente na escola também é um tema destacado pelas pesquisadoras, especialmente em relação às necessidades das crianças e a concepção de infância dela decorrente.

Observando a rotina de salas de aula, Valiengo (2008) analisa que ainda persiste a compreensão da criança como um ser incapaz, com uma participação cerceada no ambiente escolar, com certa inatividade. As professoras observadas parecem preocupar-se com a criança, contudo, até as brincadeiras são restritas aos tempos e espaços determinados pela escola, e a participação é limitada. Essas observações da autora ressaltam a importância da escola adotar um projeto político pedagógico com uma base teórica emancipadora e com o engajamento dos educadores para a concretização de uma prática coerente.

Zingarelli (2009), ao fazer contrapontos entre escolas públicas e escolas privadas com relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos no Município de Araraquara/SP, constatou que a relação professor-aluno é convergente nos dois tipos de instituições no modo como os professores tratam seus alunos, quase maternalmente, como se fossem carentes de cuidados básicos, preocupando-se com a alimentação, a proteção no recreio e a disciplina nas filas. Por outro lado, essas instituições divergem, segundo a pesquisadora, na importância relacionada à aprendizagem. Nas escolas particulares, percebe-se uma maior preocupação com os conteúdos, com a aprendizagem. Nas escolas públicas, o foco são as reclamações de indisciplina, a falta de participação da família na vida escolar da criança e de apoio pedagógico e o excesso de projetos pedagógicos exigidos pela Secretaria de Educação.

Segundo Loureiro (2010), apesar da escola ser um dos principais espaços para a infância, falta muito para que os direitos das crianças que ali se encontram sejam realmente respeitados. A autora adverte que o direito à proteção e o direito à participação muitas vezes são ambivalentes devido à visão que se tem da criança como um ser dependente do adulto e incapaz de cuidar de si mesma, e assumir responsabilidades sobre sua própria vida. A disciplina imposta pela escola, através de regras muitas vezes sem sentido para as crianças, pode levá-las à submissão. Na defesa da escola como lugar privilegiado da infância, Loureiro afirma que é necessário repensar os espaços e tempos escolares de forma que a criança encontre sentido nas vivências instituídas e que sua voz seja aceita sem que isso represente uma ameaça à autoridade constituída pelos adultos.

Barbosa (2009), ao observar uma sala de aula com crianças na faixa etária de seis e sete anos de idade, constatou como o disciplinamento é ostensivo e o ambiente impregnado pela autoridade incontestada da professora. O silêncio é sacralizado, gerando a passividade e a limitação. A pesquisadora questiona o papel da escola, objeto da pesquisa, como espaço educativo e formador de cidadãos, uma vez que impõe suas regras pelo autoritarismo, através do silêncio e de práticas pedagógicas sem sentido para a criança.

As pesquisadoras Amaral (2008), Schmitz (2008) e Barbosa (2009) constataram como as crianças criam situações de resistência para vivenciar o lúdico dentro da instituição escolar. Ocorrem pequenas transgressões para subverter as regras e transformar espaços e tempos da escola em locais de alegria e prazer. A atividade principal da criança é o brincar, pois através da brincadeira e do lúdico a criança expressa suas potencialidades, seus anseios e desenvolve suas habilidades. Quando a instituição educativa cerceia seu direito à liberdade de movimentos e de expressão ela cria mecanismos de superação, tais como sair da sala repetidas vezes, esconder brinquedos entre os materiais escolares, utilizar a fantasia e a imaginação para transformar os espaços formais em lugares mágicos.

Outra subcategoria destacada diz respeito à **escola como espaço de aprendizagem e educação formal**. Isto está presente especialmente naquelas pesquisas que tiveram como foco o processo de alfabetização.

Carneiro (2006), em sua dissertação, entende a escola no contexto dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, onde se efetuam e se entrelaçam as políticas, as ideologias, as culturas, os anseios. As práticas de alfabetização e letramento produzidas na sala de aula recebem a influência de outros organismos institucionais através de

orientações e determinações. Esses contextos externos criam uma teia social, histórica e cultural com os trabalhos desenvolvidos na escola em relação ao letramento e à alfabetização. Além disso, há o contexto interno da escola que sustenta ou limita a prática pedagógica e envolve a construção de significados. A autora faz uma análise contrapondo esses contextos que envolvem a política pública e a estruturação da sala de aula.

Segundo Loureiro (2010) a escola tornou-se, com o advento da sociedade moderna, a principal e hegemônica forma de educação, objetivada para as crianças e para a formação de futuras gerações. Isso posto, o Ensino Fundamental de nove anos permite rever a organização didático-pedagógica, a estrutura e o funcionamento do Ensino Fundamental no sentido de ampliar o debate e garantir o direito à infância na escola. Por outro lado, Schmitz (2008) observa que a escola passa por uma crise de identidade que precisa ser discutida, uma vez que apesar das inúmeras atribuições, a sua principal função é deixada de lado, qual seja promover o acesso e a construção do conhecimento para as gerações vindouras.

Baseada em uma concepção que segue a perspectiva do enfoque Histórico-Cultural, Valiengo (2008) acredita na escola como um espaço de transmissão e construção do conhecimento científico, através da participação ativa de educadores e educandos e onde a educação é voltada para a liberdade, autonomia e humanização.

Moya (2009) considera que a passagem da criança da pré-escola para o Ensino Fundamental repercute na sua vida e a sua atividade principal passa a ser a atividade de estudo, que promoverá seu desenvolvimento psíquico. Assim, a escola ocupa um papel primordial no desenvolvimento da criança, possibilitando a apropriação do conhecimento científico. Esse é um ponto questionável, uma vez que a criança acessa o Ensino Fundamental, mas continua sendo criança, com as especificidades e as necessidades próprias desse período da vida que tem como atividade principal o brincar. O conhecimento científico deve ser proporcionado atendendo as particularidades e anseios de cada faixa etária.

De acordo com Silva (2009), com a antecipação da escolarização obrigatória, é fundamental receber essa criança que chega nesta nova etapa da Educação Básica através de estratégias de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, favorecendo o contato com o conhecimento científico e com a cultura. É inegável a importância dessa articulação para qualificar o atendimento às crianças que ingressam no

Ensino Fundamental, uma vez que a Educação Infantil possui uma trajetória mais acentuada nos estudos da infância.

No trabalho de Rohden (2006), o projeto político-pedagógico da escola ganha particular importância por estruturar as práticas e anseios do grupo que compõe a instituição escolar e adere ao projeto. A escola é o espaço de efetivação do processo educativo e suas ações devem ser organizadas para este fim, levando em consideração a legislação e as orientações e diretrizes governamentais. Nesse sentido, Santaiana (2008) explicita que o discurso oficial com relação ao Ensino Fundamental de nove anos, com suas propostas e orientações, institui verdades e saberes sobre a alfabetização e o letramento, regulando e governando o trabalho do professor estrategicamente, determinando o que deve ser ensinado e como isto deve acontecer.

Ainda, conforme Capuchinho (2008), a escola é um lugar de aprendizagens que deve proporcionar às crianças a apropriação dos conhecimentos construídos na sociedade. É preciso haver uma preocupação com a adequada escolha de conteúdos para o Ensino Fundamental que contemple as diferentes áreas de conhecimentos e que assegurem a cidadania dentro e fora da instituição escolar.

Abreu (2009), ao referir-se sobre o processo da leitura e escrita, afirma que nos dias atuais não cabe somente a aprendizagem do ler e escrever. Torna-se necessária a apropriação do mundo da cultura escrita através da construção e interpretação. Ainda, a pesquisadora aponta a escola como instituição com dupla função no contexto da alfabetização e letramento nas séries iniciais: possibilitar e sistematizar esses processos e atuar como mediadora entre a criança e os materiais escritos.

Em sua pesquisa, Barbosa (2009) observou uma sala de aula como uma representação da escola, com suas relações pedagógicas e sociais, que contextualizam o desenvolvimento e as relações das crianças que ali se encontram. As contradições e conflitos do cotidiano escolar foram percebidos e registrados. Os elementos disciplinadores, já abordados por outros autores, foram também constatados e analisados (sob a perspectiva de Foucault). A escola desejada como espaço educativo e possibilitadora de uma formação para a cidadania foi questionada pela pesquisadora, que notou na instituição pesquisada elementos que contradizem esse ideal. A valorização do silêncio, que impede a expressão da criança; o disciplinamento através da punição e da recompensa; a obediência sem questionamento e a rigidez dos espaços e corpos são alguns desses elementos que demonstram que a

escola pode fragilizar a acolhida da criança e reforçar a exclusão no processo de ensino e aprendizagem.

Doze das pesquisadoras dos trabalhos elencados (CARNEIRO, 2006; TOLENTINO, 2007; SCHEFFER, 2008; BARBOSA, 2009; BORDIGNON, 2009; CRUVINEL, 2009; FONTES, 2009; FURTADO, 2009; MOYA, 2009; SILVA, 2009; ZINGARELLI, 2009; LOUREIRO, 2010) demonstraram em suas dissertações a preocupação com a exclusão das crianças pelo sistema escolar em função da estrutura e qualificação do processo de ensino-aprendizagem e de como a política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos vem sendo aplicada nas escolas e sistemas de ensino. Isso demonstra que é na escola que se consolida a política educacional. Cabe à instituição educativa forjar o processo, mesmo quando o governo institui normas para a implantação e implementação de uma lei, independente das discussões ocorrerem ou não e dos problemas estruturais existentes. Contudo, isso não pode significar acomodação, mas deve-se proporcionar à criança seu direito a uma escola de qualidade e buscar manifestar-se e mobilizar a comunidade escolar para debater nos fóruns de discussão adequados.

Em seus trabalhos, algumas autoras identificaram a expectativa dos pais acerca da entrada de seus filhos no Ensino Fundamental. Barbosa (2009), Bordignon (2009) e Fontes (2009) esclareceram que os pais preocupam-se primordialmente com a aprendizagem, com a alfabetização em detrimento às brincadeiras e práticas lúdicas, desvalorizadas por serem entendidas como perda de tempo. Fontes (2009) e Raniro (2009) ainda observaram que o meio social da família interfere nas expectativas e na ideia de sucesso escolar que esperam da criança.

O Ensino Fundamental de nove anos consolida-se na escola e a qualidade da escola pública está ligada ao seu projeto político pedagógico e à participação da comunidade escolar na elaboração e na execução comprometida com esse projeto. Nessa direção, Rohden (2006) aborda a importância da construção de um projeto político pedagógico participativo, em que a escola tem autonomia e discute com a comunidade educativa considerando as condições socioculturais de suas crianças. Araújo (2008) também enfatiza a qualificação da escola pública através da participação e da formação docente.

A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental pode significar um avanço na medida em que possibilita aos filhos da classe trabalhadora obter o direito de frequentar uma instituição educativa que ofereça o conhecimento científico sem que isso implique na perda de

seu direito à infância na escola. A constituição do ciclo inicial de três anos sugere que a criança tenha um tempo maior para a sua alfabetização e o respeito às peculiaridades de seu tempo de infância e aos diferentes ritmos de aprendizagem. Araújo (2008) defende essa perspectiva ao afirmar que o ingresso das crianças de seis anos no ensino obrigatório deve atender, no projeto político pedagógico, as diversas linguagens, o lúdico e as particularidades infantis. Da mesma forma, a pesquisadora Abreu (2009) utilizou Anelise Nascimento para corroborar a ideia da importância de repensar a prática pedagógica no sentido de valorizar a infância no Ensino Fundamental e não só na Educação Infantil.

Ainda nessa perspectiva, Furtado (2009), Zatti (2009) e Loureiro (2010) convergem na defesa da escola como um lugar privilegiado para vivenciar a infância, devendo, para tanto, seus espaços e tempos estarem organizados para uma prática que permita à criança a liberdade de se expressar nas diferentes linguagens, de participar efetivamente da vida escolar e de vivenciar o lúdico e a alegria dentro da escola.

Algumas autoras evidenciam a preocupação com a escola como reprodutora de desigualdades sociais, isso porque há uma tendência em promover diferentes escolas para alunos ricos e pobres. A escola pública é comumente tratada como a escola para os filhos da classe trabalhadora, ensejando a ideia de pessoas com capacidade intelectual limitada e com objetivo de qualificação de mão de obra, sem fins propedêuticos. Tolentino (2007) exemplificou essa situação com os resultados da Prova Brasil no Distrito Federal, em que nenhuma escola pública conseguiu classificar-se entre as dez melhores do País. Amaral (2008) vai além, ao afirmar que as crianças acabam reproduzindo o discurso de que toda escola pública é ruim e dirigida aos pobres e que toda escola particular é boa e para os ricos. Confirmando essa questão, Ribeiro (2008) trouxe dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, demonstrando que o fracasso na alfabetização tem maior incidência entre as crianças moradoras de regiões com os piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças trabalhadoras e negras.

Contudo, mesmo com todas as suas limitações, a escola é o maior referencial de acesso à aprendizagem, à alfabetização e à apropriação do conhecimento científico, particularmente para as crianças oriundas de um meio socioeconômico desfavorecido. Scheffer (2008) apresenta o mesmo ponto de vista, assim como Loureiro (2010) e Zingarelli (2009), que acrescentam que a democratização do ensino passa pela luta dos vários segmentos sociais em oferecer as mesmas condições, a mesma

qualidade e eficiência na educação para todas as crianças, independente da classe social.

Tolentino (2007) apontou a luta contra o analfabetismo como uma das principais funções sociais da escola e, em sua pesquisa, constatou que as professoras entrevistadas consideram importantes o compromisso e a responsabilidade social na sua função educativa. A pesquisadora Araújo (2008) recorreu à Cecília Goulart na reflexão sobre a aquisição da linguagem, particularmente no Ensino Fundamental de nove anos. É preciso que a criança encontre sentido na aprendizagem, ou seja, deve haver uma construção significativa de conhecimentos que modifiquem seu modo de pensar e agir socialmente. Ribeiro (2008) segue o mesmo raciocínio, lembrando que a qualidade do ensino depende também de políticas públicas que transformem a escola em espaço de aprendizado significativo e prazeroso.

Segundo Santaiana (2008), a escola é vista como a melhor oportunidade de ascensão intelectual e profissional e também como responsabilidade social. Dessa forma, o Ensino Fundamental, principalmente para as crianças de seis anos, aparece como uma possibilidade de, através da instituição escolar, acessar o conhecimento e a cultura mundialmente acumulados. Scheffer (2008) afirma que a alfabetização é um direito de todas as crianças na apropriação da leitura e escrita, e na participação das práticas sociais dessa aprendizagem. Contudo, constata que a prática das professoras desconsidera o contexto familiar e social das crianças, ignorando suas experiências anteriores, o que demonstra que, na prática, a função social da escrita é descartada.

Abreu (2008), nesse sentido, argumenta que, para as crianças que chegam à escola com limitações na apropriação dos significados da cultura escrita, é fundamental a inserção de uma aprendizagem com sentido para esses estudantes, evitando o desestímulo e a evasão. Barbosa (2009) pondera que a escola pode ser instrumento de uma sociedade excludente, mas também a apropriação da linguagem escrita pode ser o caminho para uma leitura crítica dessa sociedade. A autora reconhece, ainda, que a escola não é um espaço neutro, mas um campo de contradições, marcado pelas resistências das crianças às rotinas impostas, o que ressignifica a função social da instituição educativa.

Outra subcategoria a ser destacada é a **escola como campo privilegiado de formação docente**, que aparece em diversas dissertações. Rohden (2006) defende que a escola deve proporcionar a formação continuada de seus educadores e que isso qualifica o processo educativo. Tolentino (2007) utiliza Vera Candau e José Fusari para corroborar a afirmação de Rohden acrescentando que a formação deve

fazer parte do coletivo da instituição escolar. Em sua pesquisa, Araújo (2008) afirmou que os professores investigados reuniam-se mensalmente com a equipe diretiva da escola para estudarem, inclusive sobre as crianças de seis anos ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos e suas especificidades.

Da mesma forma, Scheffer (2008) pondera que a escola deve ser uma referência para a formação dos professores para estudo e reflexões. Já Ribeiro (2008) apostou na figura do coordenador pedagógico como modelo e formador do professor na escola. Loureiro (2010) é pontual ao tratar dos Colégios de Aplicação, que foram essencialmente constituídos como centros de formação docente.

A formação inicial e continuada dos professores é um investimento essencial para qualificar o ensino. Nas orientações do MEC sobre o Ensino Fundamental de nove anos, com a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade, há a previsão de formação para os professores como providência necessária para a implantação dessa política:

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (BRASIL, 2007, p.8)

Contudo, conforme as pesquisas apresentam, a realidade nas escolas brasileiras é diversa. A formação dos profissionais da educação ainda é precária e aparece como uma reivindicação dos professores. Estudar a criança e sua infância, bem como adquirir um arcabouço teórico para entender e modificar a prática pedagógica demanda estudos e essa apropriação de conhecimentos exige que o governo invista eficazmente na formação dos educadores.

Ao tratar das crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos reconhece-se que, além da capacitação pedagógica dos educadores, há exigências estruturais, como uma rede física da escola que acolha as crianças e suas especificidades. A maioria das pesquisas analisadas apontou esse aspecto na implementação dessa política nas escolas brasileiras, o que levou a conceber como subcategoria a discussão sobre **as condições materiais da escola e a organização curricular**.

Apesar de as orientações do MEC enfatizarem que as escolas devem adequar seus espaços e adquirir mobiliários adaptados às crianças da faixa etária de seis anos de idade, ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos, isso parece não ter acontecido na prática. A maior parte das pesquisas ressaltou a falta de adequação dos espaços e mobiliário, acusando desrespeito às especificidades da criança.

Quinze, das 28 pesquisas analisadas por meio dos protocolos, trataram da questão dos espaços escolares no Ensino Fundamental de nove anos. Destas, sete observaram que não somente a criação de espaços e mobiliário adequados é suficiente para garantir à criança atividades lúdicas, vivências que propiciem sua autonomia e conforto, assim como momentos prazerosos dentro da escola. É preciso que gestores e educadores tenham formação teórica e consigam modificar posturas e concepções conservadoras e hierarquizantes.

A maior parte das autoras que abordaram o espaço físico como ampliação do Ensino Fundamental ressaltou que a organização dos espaços na escola reflete as concepções pedagógicas de seus gestores e educadores. A priorização do controle, do disciplinamento e da segurança em detrimento de espaços que proporcionem alegria, atividades lúdicas e autonomia para as crianças revela a reprodução da cultura da educação padronizada e homogeneizante.

Dentre as pesquisadoras citadas, destacaram-se Carneiro (2006), Araújo (2008), Abreu (2009), Cruvinel (2009) e Furtado (2009), que objetivamente declaram ter atestado em suas pesquisas a inadequação dos espaços e mobiliários, particularmente para as crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos. Silva (2009), que pesquisou sobre a implementação em municípios de Santa Catarina, asseverou que metade dos municípios pesquisados relatou ter adequado os espaços e mobiliários em suas escolas na implementação dos nove anos do Ensino Fundamental. Rohden (2006) destaca a importância da infraestrutura das escolas para o atendimento das crianças, particularmente às crianças de seis anos de idade que iniciam a escolarização. Raniero (2009) também afirmou que a escola pesquisada

em seu trabalho foi adaptada fisicamente conforme as orientações do MEC.

Nessa linha, Amaral (2008), Schmitz (2008), Valiengo (2008), Barbosa (2009), Dantas (2009), Matsuzaki (2009), Zatti (2009) e Loureiro (2010) salientam como a organização dos espaços e da sala de aula reflete as concepções e a cultura acerca da educação. Para além dessas considerações, cabe salientar que a compreensão que a escola e seus educadores têm de criança e infância transparece no modo como coordenam os espaços e utilizam-se deles. Essa compreensão do universo infantil, assim como a prática de uma educação emancipadora, pode ser visível pela disposição do mobiliário na sala de aula, pelo uso dos artefatos lúdicos e, principalmente, pelo posicionamento dos educadores junto às crianças, dando-lhes oportunidade de participação, autonomia e do direito ao brincar.

Um dos principais argumentos para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no primeiro ano, foi dar oportunidade para que as crianças tivessem mais tempo para se alfabetizarem. Para tanto, as orientações oficiais indicaram a formação de ciclos para garantir a não retenção e um maior aproveitamento da aprendizagem. Porém, segundo algumas das pesquisas analisadas, há uma preocupação exacerbada com o aproveitamento escolar já no primeiro ano, o que leva a práticas obsoletas, como a homogeneização dos estudantes pelo rendimento demonstrado, acreditando-se que isso pode facilitar o trabalho do professor e melhorar a aprendizagem.

As orientações do MEC sugerem uma mudança no currículo que qualifique o Ensino Fundamental de nove anos e contemple as especificidades das crianças de seis anos que ingressam no primeiro ano. A realidade demonstrada pelas pesquisas analisadas sugere que as escolas brasileiras procuram adaptar-se ao novo sistema de ensino, improvisando fazeres que contrariam uma prática pedagógica inclusiva e qualificada. Carneiro (2006), Valiengo (2008), Abreu (2009) e Schneider (2009) apresentaram exemplos destas práticas homogeneizantes em seus trabalhos.

Alguns estudos também revelaram como é recorrente nas escolas o excessivo apego à disciplina e à vigilância por parte dos educadores em relação às crianças. Barbosa (2009), Schneider (2009) e Loureiro (2010) buscaram em Michel Foucault elementos teóricos para entender o disciplinamento escolar, resultado do autoritarismo histórico nas instituições de ensino. O espaço físico, a disposição do mobiliário e a

postura dos professores evidenciam o sistema de valores e a cultura que rege a prática pedagógica.

Nesse sentido, Amaral (2008), Capuchinho (2008), Schmitz (2008) e Valiengo (2008) discorrem sobre como o caráter tradicional da escola está arraigado nas concepções e práticas que se perpetuam nessas instituições. O que ocorre é o cerceamento da autonomia e da participação da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Na medida em que o professor toma para si toda a responsabilidade e a prerrogativa das decisões que envolvem o grupo, retira das crianças o direito à participação. O silêncio, outra estratégia de controle, também é reverenciado como meta para manter a ordem e a disciplina. As pesquisas demonstram a preocupante persistência de padrões tradicionais e arcaicos nas escolas brasileiras que se vinculam nas rotinas da escola, na sua organização e na condução do processo de disciplinamento e aprendizagem pelos profissionais da educação.

Algumas pesquisas, como as de Furtado (2009), Schneider (2009) e Zatti (2009), questionam o caráter de eficiência que parece transparecer nas políticas voltadas à educação. A escola perde sua condição de direito social para satisfazer as expectativas de mercado com mecanismos competitivos e quantitativos. Um exemplo disso são as avaliações internas e externas a que são submetidos os alunos e a própria escola, numa demonstração da incoerência existente em algumas orientações oficiais.

Grande parte das pesquisas apontou para o desafio de proporcionar às crianças o direito de vivenciar a infância na escola de Ensino Fundamental. Apesar dos discursos demonstrarem uma hegemonia sobre a necessidade de priorizar as especificidades da criança, valorizando as atividades lúdicas e assegurando a brincadeira na reformulação dos currículos, assim como possibilitar a efetiva participação das crianças, na prática, a escola permanece destituída dessas características.

Mesmo com as orientações oficiais incentivando o respeito às especificidades das crianças de seis anos de idade, a maior parte das escolas investigadas demonstrou carecer de recursos físicos e pedagógicos para garantir um acolhimento que suprisse as necessidades e anseios das mesmas. As pesquisas revelaram a falta de atividades lúdicas que permitam as crianças vivenciarem a infância dentro da instituição educativa. A entrada no primeiro ano ocorre de forma abrupta e sem estabelecer uma relação dialogada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos deve ser diferenciado da antiga primeira série em que o estudante deveria estar alfabetizado ao término do ano letivo. A nova proposta é que o primeiro ano, acolhendo as crianças de seis anos de idade, propicie vivências de letramento e insira as crianças no mundo escolarizado sem, contudo, objetivar somente a alfabetização, mas contemple todas as múltiplas linguagens que fazem parte do universo infantil. Entretanto, segundo as pesquisas analisadas, a maioria dos(as) educadores(as), dos pais e dos gestores, possui uma expectativa exacerbada com a alfabetização, de modo que a prática escolar é influenciada e, em detrimento da brincadeira e das atividades enriquecedoras do universo infantil, alfabetizar a criança torna-se prioridade na escola.

Para modificar a prática pedagógica é necessário compreender a concepção que se tem de criança e perceber a infância como uma construção social e histórica. O acesso ao arcabouço teórico e historicamente acumulado da área educacional deve fazer parte do processo de formação dos(as) professores(as), sistemática e continuamente. A prática pedagógica só é modificada pelo entendimento e pela incorporação de um referencial teórico compatível.

A efetivação da política do Ensino Fundamental de nove anos, nos moldes em que foi concebida, como uma forma de equidade social e de qualificação do ensino, principalmente para os filhos da classe trabalhadora, depende das condições oferecidas para todo o sistema de ensino. As escolas precisam ser equipadas para receber as crianças de seis anos de idade, assim como seus(suas) educadores(as) precisam ser capacitados para que concebam a infância, inclusive, para as crianças além dessa faixa etária, com discussões e estudos acerca das concepções que permeiam o tema e sobre as aprendizagens significativas.

Algumas pesquisas indicaram para a importância de ouvir a criança para entender seus desejos, seus medos, suas expectativas. Além dos estudos e discussões com seus pares, os(as) professores(as) devem procurar interagir com suas crianças e permitir uma relação de trocas de saberes, inibindo, assim, a hierarquização tão presente nas relações educador/educando e adulto/criança. Dentro da perspectiva Histórico-Cultural, defendida pela maioria das pesquisadoras, a criança se constitui como pessoa nas interações com o meio e com os indivíduos com quem se relaciona. A constituição dessas relações permite à criança apropriar-se dos conhecimentos e desenvolver-se plenamente.

Contudo, apesar da defesa desta perspectiva teórica, as pesquisas demonstraram existir nas escolas um entendimento da criança sob o aspecto desenvolvimentista, com práticas que levam em conta a

maturidade de seus estudantes e primam pela homogeneidade das turmas. A escola, com essas práticas retrógradas, acaba reafirmando a elitização do ensino e a contumaz estereotipagem dos seus estudantes. É preciso garantir a formação dos(as) professores(as) para obter uma coerência entre a teoria e a prática, oportunizando uma escola de qualidade, principalmente a escola pública.

Outra questão registrada nos trabalhos foi a falta de entrosamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que provoca uma ruptura ainda maior das rotinas e dos espaços pensados para a criança, bem como a limitação das atividades lúdicas e prazerosas do universo infantil.

Notou-se que em determinados lugares ainda persiste a ideia da professora com a figura maternal, feminina, abnegada, como sendo características indissociáveis ao exercício da profissão. Trata-se da negação da competência e da politização dos(as) professores(as), relegando-os(as) a uma descaracterização de sua identidade profissional.

Sobre as relações entre família e escola, dentre as dissertações analisadas, a da pesquisadora Fontes (2009) foi a que expôs com mais objetividade esse aspecto. Segundo sua pesquisa, é preciso levar em conta a situação histórica e sociocultural das famílias e da escola. É comum a escola responsabilizar os pais pelo fracasso escolar de seus filhos. Contudo, fica demonstrado em sua investigação que a família, de modo geral, preocupa-se com as atividades escolares de suas crianças e acompanha seu rendimento dentro das suas possibilidades socioculturais.

Como última subcategoria foi dado relevo a um aspecto que orientou a presente investigação e também se revelou uma discussão presente nas pesquisas, embora de forma ainda tímida e incipiente: **a escola e o brincar.**

Considerando que grande parte das pesquisas analisadas orientou-se pela perspectiva teórica Histórico-Cultural, pode-se dizer que o brincar é tratado pelas autoras com a importância que lhe cabe: como a atividade principal da criança e como forma de desenvolvimento cognitivo. A brincadeira não é considerada uma atividade espontânea da criança, mas faz parte de um aprendizado e das interações com seus pares e com os adultos. Contudo, apesar da valorização e do entendimento da brincadeira e das atividades lúdicas na construção de uma nova proposta para o Ensino Fundamental, as pesquisas evidenciam uma prática escolar que imobiliza e silencia as crianças e, ainda, relega à ludicidade um papel secundário ou, o mais das vezes, uma perda de tempo.

O brincar como um direito das crianças ganhou evidência, no debate acadêmico, com a política do Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade. Esse novo realinhamento do sistema de ensino brasileiro provocou debates sobre as especificidades da infância das crianças que estão no Ensino Fundamental. Apesar de a maioria das discussões se voltar para as crianças de seis anos de idade, acabou ensejando uma abertura para que a infância das demais crianças inseridas na escola ganhasse visibilidade.

A resistência de muitos professores, gestores e pais acerca de um currículo que privilegie tanto a brincadeira e as atividades lúdicas, quanto situações de alfabetização e letramento, de forma interligada, advém da falta de entendimento teórico sobre o assunto. Para modificar a prática é preciso investimento na formação continuada dos professores que, confiantes de sua direção pedagógica, transmitam à família de seus estudantes a segurança argumentativa de sua postura profissional.

Muitas das pesquisas reportam-se aos estudos de Lev Vigotski sobre o papel do brincar na aprendizagem. Além dele, outros autores aparecem, como Alexis Leontiev, Henri Wallon, Daniil Elkonin, que também compartilham o enfoque Histórico-Cultural. A brincadeira tem relação com as interações socioculturais das crianças e faz parte do seu processo de aprendizagem. Em sua pesquisa, Capuchinho (2008) afirma, em momentos diferentes, que tanto Wallon e Vigotski, quanto Jean Piaget destacam a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da linguagem e do pensamento ou inteligência.

As pesquisas em questão apontam para a falta de espaços e tempos nas instituições escolares e nos fazeres pedagógicos que propiciem o direito ao brincar para as crianças de seis anos de idade que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos, assim como para as demais crianças que se encontram na escola. O direito à infância é suprimido pelos educadores e gestores pela incompreensão que têm da relevância das atividades lúdicas, dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança e na motivação para a aprendizagem significativa.

Os momentos destinados à brincadeira, de modo geral, são reduzidos ao recreio e às aulas de Educação Física. Faltam espaços e materiais adequados, além do entendimento sobre as questões que envolvem o brincar dentro do contexto escolar. O brincar parece restringir-se às concessões subordinadas pela vontade do(a) professor(a), embora as crianças criem mecanismos de insubordinação, muitas vezes escamoteados, para usufruir momentos do seu universo infantil, como saídas prolongadas para o banheiro e recreios em que

exploram os espaços da escola e conversam com seus amigos; brinquedos escondidos, com os quais brincam quando a professora não vê; materiais diversos que são transformados em brinquedos por sua imaginação criadora; entre outras diferentes formas de alcançar as brincadeiras e o faz de conta, tão ricos para seu desenvolvimento.

Alguns trabalhos evidenciaram que o brincar, como uma forma de expressão e aprendizagem da criança, ainda fica restrito, quando muito, às crianças de seis anos de idade. O brincar parece ter relação com a Educação Infantil e os profissionais do Ensino Fundamental resistem em incorporá-lo no cotidiano da sala de aula, como se fosse antagônico ao processo de estudar e aprender. A escola é o lugar onde a criança tem acesso ao conhecimento historicamente acumulado, à alfabetização e ao letramento, o que não impede que o lúdico tenha espaço, que vivenciar a infância seja permitido e estudar signifique aprender com alegria e significado social.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa trajetória, o melhor não foi a chegada.

O melhor foi o caminho percorrido...

Nesse caminho eu me perdi... e me encontrei.

Quero buscar, ainda, tantos outros caminhos!

Para que eu me perca...

E me reencontre...

E reconheça, no reencontro, o melhor de mim.

Ao finalizar essa dissertação houve a clareza de que estudos sobre o tema devem ter continuidade e aprofundamento. Visibilizar as relações entre criança, infância e escola nas pesquisas sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos foi desafiador e instiga a elaboração de novas investigações, principalmente pelos dados obtidos, que podem ser ainda mais explorados em futuros trabalhos. Nessa perspectiva, compartilhamos do pensamento de Carlota Boto (2002), quando a autora elucida que:

[...] é preciso reconstituir o objeto infância, em alguma medida, não apenas pela constituição de novas respostas, mas pela ousadia de novas indagações. A pedagogia compreende a infância mediante eixos analíticos, habitualmente postados, cada qual, como única representação válida da realidade. Ocorre que, sob tal pretensão da racionalidade onipotente, esquece-se, por vezes, de ouvir a criança naquilo que ela pensa sobre si própria. Existe uma cultura pensada para a infância. A expressão de tal cultura advém por práticas familiares, pela escolarização formal, pelos meios de comunicação de massa, pelas artes, e até pela cultura acadêmica. Devem existir, porém, crianças capazes de contar de si, de ser protagonistas e narradores de seu próprio relato. Ouvir essa voz parece-nos ser condição inarredável para levar adiante o discurso moderno;

este – pode-se dizer – traz consigo a virtude de reconhecer que pouco ainda sabemos sobre a frágil, poderosa e promissora condição de ser criança... (BOTO, 2002, p.58)

No levantamento inicial da pesquisa, as produções acadêmicas já demonstravam uma tendência em focalizar, dentro do Ensino Fundamental de nove anos, a implantação/implementação nos municípios e a concentração nos anos iniciais, ou mais precisamente, na criança de seis anos de idade que ingressa no Ensino Fundamental. No decorrer do trabalho esse movimento foi confirmado, já que a maioria dos artigos e pesquisas analisados trataram dessa especificidade do tema.

Após a seleção das dissertações que seriam objeto dessa pesquisa, foi elaborado um protocolo de análise para melhor compreendê-las, que contemplava as categorias: criança, infância e escola, entre outras importantes informações. Depois, essas categorias foram submetidas a um realinhamento em subcategorias, de acordo como eram evidenciadas nas dissertações. A categoria infância reuniu como subcategorias: infância como construção social, histórica e cultural; infância e escolarização; infância e direitos sociais. A categoria criança apresentou as subcategorias: ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens; sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem. Ainda, a categoria escola expôs as seguintes subcategorias: instância que garante o direito à educação; espaço como aprendizagem e educação formal; campo privilegiado de formação docente; condições materiais da escola e organização curricular; escola e o brincar.

As pesquisas, de modo geral, propõem o debate e o estreitamento da relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Com a implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade, os sistemas de ensino tiveram que se readequar para receber essa nova faixa etária que, em muitos casos, já estava presente nas escolas em função do repasse de financiamento por número de alunos.

A Educação Infantil foi tratada por alguns autores como uma instância que pode inspirar o Ensino Fundamental na questão dos espaços, das rotinas flexíveis e nos estudos voltados ao entendimento da infância como uma construção social. A alfabetização e o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade são reconhecidos como igualmente importantes, particularmente para as

crianças oriundas da classe trabalhadora. Todavia, as discussões teóricas indicam que viver a infância na escola não é antagônico ao aprendizado, ao contrário, a aprendizagem significativa e prazerosa é o caminho para uma escola emancipadora, que expressa a alegria de compartilhar o conhecimento.

A entrada da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental já estava acontecendo em muitos municípios brasileiros, principalmente em função do FUNDEF (e depois o FUNDEB), que beneficiava com financiamento por número de crianças matriculadas. Com a nova lei da obrigatoriedade da entrada dessa faixa etária no primeiro ano, as discussões sobre o tema ganharam importância e, mais ainda, constituíram o foco da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Muitas pesquisas demonstraram a preocupação da matrícula das crianças de cinco anos de idade, que completariam seis anos no decorrer do ano letivo, e o corte etário virou uma das maiores polêmicas na implantação da nova política.

Algumas pesquisas apresentaram a preocupação com a reestruturação curricular de todo o Ensino Fundamental de nove anos e não somente uma readequação nos primeiros anos, como constatado em muitas redes de ensino. Indicaram também que é preciso repensar a alfabetização e o letramento, levando em conta as especificidades da infância das crianças dos seis aos dez anos de idade presentes na escola. A excessiva atenção nos resultados da alfabetização ao fim do primeiro ano também foi questionada em muitas pesquisas.

Uma das pesquisadoras, porém, defendeu que todas as crianças de seis anos deveriam ser alfabetizadas. Trata-se de um pensamento presente em muitos educadores, inclusive relatado em algumas pesquisas, e que as orientações organizadas pelo MEC não esclarecem adequadamente. Por um lado, apresentaram argumentos para repensar o currículo e priorizar a infância das crianças de seis anos de idade. Por outro lado, deixaram em aberto muitas questões sobre a alfabetização.

O problema da falta de preparo pedagógico dos professores foi bastante visível nas dissertações. A formação continuada dos professores mostra-se necessária por estar intimamente ligada à qualidade do ensino, podendo contribuir para o entendimento de muitas questões que perpassam pela concepção de infância e, como consequência, pela conduta em sala de aula. Essa formação é importante não só para possibilitar um adequado atendimento para essa nova faixa etária, mas por ser primordial para garantir a qualidade da educação em todo o Ensino Fundamental. A carência de conhecimento teórico desqualifica a prática pedagógica, ficando evidenciada em muitas

pesquisas a distância entre o conhecimento teórico veiculado pelas pesquisadoras e a prática dos professores nas escolas. Algumas pesquisas também demonstraram que a dificuldade de acesso e entendimento em relação aos materiais de orientação pedagógica dificultou a implementação da nova política em certos municípios estudados.

O que ficou demonstrado pela maioria das pesquisas foi a preocupação focada no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos que, atendendo obrigatoriamente as crianças de seis anos de idade, requer um reaparelhamento físico e pedagógico das escolas. As orientações propostas pelo MEC, na maior parte dos casos, não garantiu a efetivação de seus preceitos. O respeito às especificidades da infância, quando muito, restringe-se ao primeiro ano. Muitas escolas apresentam práticas obsoletas, com uma disciplina rígida e uma organização de tempos e espaços que impedem a criança de vivenciar seu tempo de infância e a alegria de fazer parte da escola.

Analisar como a ampliação do Ensino Fundamental está acontecendo nas escolas e os modos de entender a criança e a sua infância na instituição escolar, perspectivando o direito de aprender, brincar e participar contribuiu para elucidar o que se espera teoricamente e o que acontece na prática, nas relações do cotidiano escolar. A maior parte das pesquisas realizadas demonstra que na prática escolar as crianças não vivenciam plenamente sua infância na escola. Mesmo com alguma formação e com um discurso mais consciente, a maioria dos professores retratados nas pesquisas mantém uma prática pedagógica tradicional e autoritária, cerceando as manifestações da criança e seu direito à brincadeira.

Grande parte das pesquisas apontou para a fragilidade da formação dos educadores e para a necessidade de embasamento teórico dos profissionais para que possam efetivamente modificar sua prática e incorporar em seus fazeres uma educação emancipadora. A formação inicial e a formação continuada foram questões evidenciadas na maioria dos trabalhos e consideradas por nós como ponto crucial para qualificar a educação. São necessários investimentos do poder público para consolidar políticas de valorização dos profissionais da educação, entre elas o incremento na formação continuada dos educadores que atuam na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBIATI, Andreia Silva. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos**: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Taquaral/SP, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos no Município de Uberlândia**: implicações no processo de alfabetização e letramento. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

ABREU, Márcia Martins de Oliveira; MIRANDA, Maria Irene. Ensino fundamental de nove anos no Município de Uberlândia: uma análise política e pedagógica. In: SIMPÓSIO ESTADO POLÍTICAS, V,2009, Uberlândia/MG. **Anais...** Uberlândia, 2009, p.1-12. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

AGUIAR, Priscila de Souza de. Implantação do ensino fundamental de nove anos em Jaguarão: o que pensam as professoras? In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XVIII, ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, XI, MOSTRA CIENTÍFICA, I,2009,UFPel, Pelotas/RS. **Anais...**Pelotas/RS, 2009, p.1-5. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

ALBRECHT, Tatiana D'Ornellas. **A implementação do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos**: estudo de uma experiência. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. **Ensino fundamental de nove anos**: avanços e contradições. Construções Psicopedagógicas, [s.l.],

2009, vol. 17, n.15, p. 131-143. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 32º, 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2009, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

ARAÚJO, Priscila Mara de; PETRENAS, Rita de Cássia. Fatores relevantes na organização do ensino fundamental de nove anos: interação social escolar e a relação lúdica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, VIII, CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS – CIAVE, III, 2008, Paraná. **Anais...** Curitiba, 2008, p.1-12. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. **Construindo sentidos para inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental:** um diálogo com os professores. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2008. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufjf.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **O Ensino Fundamental no Brasil:** avanços, perplexidades e tendências. Educação e Sociedade, v. 26, p. 1039-1066, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes, JACOMINI, Márcia Aparecida, KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, Juliana Menegussi. O ensino fundamental de nove anos e a renovação de propostas na educação infantil. **Diálogos Acadêmicos** – Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo/SP, vol.1, n.1, p.1-16, 2010. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de e BETTI, Mauro. Ensino Fundamental de nove anos: ludicidade e pesquisa-ação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VIII,2010, Londrina: UEL. **Anais...** Londrina, ANPEd-SUL, 2010. CD-ROOM.

AZOR, Gislene Natera, GIRARDELLO, Gilka. Infância, Brinquedos Cantados e Orientações para o Ensino Fundamental: diálogos possíveis. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VIII, 2010, Londrina: UEL. **Anais...** Londrina, ANPEd-SUL, 2010. CD-ROOM.

BARBOSA, Mara Silva Paes. **A implementação do 1º ano do ensino fundamental de nove anos**: estudo de uma experiência.2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

BATISTA, Ezir Mafra. **Criança, infância e escola**: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004). 2006. 197p. Dissertação (Mestrado). -Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BORDIGNON, Josiane Tomasella. **A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental.** 2009. 157 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2009.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de, KUHLMANN, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002, p.11-97.

BRASIL. Lei n.4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases para a educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 03 de maio de 2009.

___ Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 03 de maio de 2009.

___ Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

___ **Estatuto da Criança e do adolescente.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993. Disponível: em<www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

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: 03 de maio de 2009.

___ Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

___ Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

___ Lei nº. 11.274, de 6 e fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

___ **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa**. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

___ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º relatório do programa**. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

___ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**.

Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

___ **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss, MARCELLO, Fabiana de Amorim. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 53-68, jan./abr. 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria Malta e outros. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 15-33, jan./abr. 2011.

CAPUCHINHO, Alessandra de Oliveira. **Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos.** 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2007. Disponível em: <<http://www.biblio.pucsp.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: Um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização.** 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças de seis anos no Ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 30^o, 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2007, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

___ Ensino fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 33º, 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2010, p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

___ Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011.

COSTA, Sônia Santana da. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação.** 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2009. Disponível em <<http://www.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

CRUVINEL, Cristina Lúcia Calicchio G. **Políticas para educação obrigatória: o Ensino Fundamental com 9 anos de duração.** 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

CRUZ, Rosângela Padilha Coelho da, MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. **A alfabetização aos seis anos: indicadores de um novo processo, o ensinar reaprendendo.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VIII, 2010, Londrina: UEL. **Anais...** Londrina, 2010. CD-ROOM.

CURY, J. C. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em 14 de março de 2010.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. A ampliação do ensino fundamental para nove anos e a universalização da educação básica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE-UFU,V, 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

DANTAS, Angélica Guedes. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no**

ensino público e a atuação docente. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

DIETRICH, Mara Denise N.; PERES, Eliane. Ensino fundamental de nove anos em Pelotas RS: o projeto Piloto da secretaria estadual de educação para Alfabetização de crianças com seis anos (programa circuito Campeão do instituto Ayrton Senna/SP). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPESUL), VII, Itajaí, 2008. **Anais...** UNIVALI, Itajaí, 2008. CD-ROOM.

DORNELLES, Leni Vieira. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 141-155, jan./abr. 2011.

DUARTE, Luiza Franco, DUARTE, Luzia Franco. Contribuições da escola de Vigotski na organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPESUL), VIII, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. CD-ROOM.

DURLI, Zenilde, SCHNEIDER, Marilda Pasqual. A Regulação do currículo no Ensino Fundamental de nove anos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPESUL), VIII, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. CD-ROOM.

FEIJÓ, Patrícia Collat Bento. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade:** aspectos administrativos, jurídicos e práticos. 2006, p.1-8. BuscaLegis.ccj.ufsc.br, Florianópolis/SC. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

FIORAVANTI, Virgínia Savicius Raimundo; ROMAGNOLO, Sonia Maria Campos. Imaturidade escolar – a importância do brincar e o Ensino Fundamental de nove anos. **Pediatr. mod.** Biblioteca Virtual em Saúde, 44(2), p.66-70, mar.-abr. 2008. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 64, p. 495-520, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

FLACH, Simone de Fátima. A relação entre a oferta da educação infantil e a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos no município de Ponta Grossa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VIII, 2010. **Anais...** Londrina: UEL, 2010, p.1-17. CD-ROOM.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008.

FLORIANÓPOLIS, PREFEITURA MUNICIPAL DE. Fixa normas para a organização dos dois primeiros níveis da educação básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Resolução 01/2006, de 31 de outubro de 2006. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2006.

FLORIANÓPOLIS, PREFEITURA MUNICIPAL DE. Normatiza a matrícula e a matrícula no Ensino Fundamental para o ano letivo de 2009 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Portaria 121/2008, Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008.

FLORIANÓPOLIS, PREFEITURA MUNICIPAL DE. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e dá outras providências. Portaria 07/2009, Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2009.

FONTES, Valeria Longobardo. **A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Araraquara. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os sujeitos da escola pública e o ensino fundamental de nove anos**: dimensões ético-políticas e pedagógicas.

In:<<http://www.seduc.pa.gov.br>>. Pará. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

FURTADO, Mônica Teresinha Colsani. **A infância no processo de reorganização curricular do Ensino Fundamental de nove anos na escola:** um estudo de caso. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí/SC, Itajaí, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

GAGNO, Roberta Ravaglio *et al.* **Ensino fundamental de nove anos:** como se deu a implantação da rede municipal de ensino de Curitiba. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, VIII, 2008. **Anais...** Curitiba, PUC/PR, p.1-11. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

GEBIEN, Jairo. Estudar e Brincar ou Brincar e Estudar? O que dizem as crianças sobre o brincar e a brincadeira no 1^o ano do Ensino Fundamental? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VIII, 2010. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. CD-ROOM.

GNOATTO, Emma; BOGO, Lucia Vitorina. O ensino fundamental de nove anos no Estado do Paraná: dos fundamentos legais às práticas pedagógicas, um (per) curso sinuoso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1^a, SEMANA DA PEDAGOGIA DE CASCAVEL, XX, 2008. **Anais...** Cascavel, 2008, p.1-14. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

JEFFREY, Debora Cristina. A prática avaliativa e a ampliação do ensino fundamental para nove anos: desafios. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, 2009, vol.II, n.I, p. 229-245, 2009. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida *et al.* Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 191-210, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas. São Paulo: Ed. Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006. Disponível em: < www.scielo.org >. Acesso em 07 de fevereiro de 2010.

KRAMER, Sonia; CORSINO Patrícia; NUNES, Maria Fernanda R. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

LIMA, Nafren Ferreira, ASSIS, Ana Isabel Moraes. Ensino fundamental de nove anos: apreciações de estagiárias do curso de pedagogia. In: CONGRESSO DE PEDAGOGIA, 2009, UFG Jataí/GO. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação**: da “prontidão” à emergência da infância. 2010.228 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LOUREIRO, Carla Cristiane. Os Colégios de Aplicação e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VIII, 2010. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. CD-ROOM.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas/SP: o olhar dos gestores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 33º, 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2010, p.1-11. Disponível em: < www.anped.org.br>.

MAIA, Graziela Zambão Abdian; CAMILO, Cláudia Vieira. Ensino Fundamental de nove anos: um estudo da percepção das equipes de direção de escolas públicas de um município do Estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, Paraná, vol.04, n.02, p.149-157, 2009. Disponível

em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

MARIANO, Camila Moreira. Ensino fundamental de nove anos: mudanças na organização escolar. In: COLE/Congresso de Leitura do Brasil – ALB,17^o, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009, p.1-11. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

MARTURANO, Edna Maria. Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. **Psicologia Estud.**, Maringá, vol. 13, n. 1, p. 79-87, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale. **Na primeira série aos seis anos:** as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo.

MEDEIROS, Gabriela, MICHEL, Caroline, VAHL, Mônica. Mas afinal: o que é o 1^o ano do ensino fundamental de nove anos? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VIII, 2010. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. CD-ROOM.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. Implantação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino na perspectiva das alfabetizadoras e das crianças. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XVI, ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, IX, UFPEL, Pelotas/RS, 2007. **Anais...** Pelotas, 2007, p.1-5. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. Maurer, CODO, Wanderley. **Psicologia Social: o homem em movimento**. Ed. Brasiliense: São Paulo. 1997, p.125-135.

MOTTA, Carolina Caires. **Ampliação do Ensino Fundamental: compreendendo o fazer do professor**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP-FCL/Assis, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

MOYA, Doris de Jesus Lucas. **A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas**. 2009. 178p. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá/PR. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Escolarização da infância: notas sobre história, concepções e políticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 32º, 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2009, p.1-12. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley, PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida, GOUVÊA, Maria Cristina Soares de, CASTANHEIRA Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta, CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 175 190, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. A centralidade das atividades de alfabetização nas práticas pedagógicas do 1^o ano do ensino fundamental de nove anos: desafio a formação continuada. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPESUL), VIII, 2010. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. CD-ROOM.

OLIVEIRA, Delvana Lúcia de. **A implantação do ensino fundamental de nove anos no Paraná**. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

PEREIRA, Daiana Braga. As mudanças na organização escolar: possibilidades para repensar a educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPESUL), VII, 2008, Itajaí: UNIVALI. **Anais...** Itajaí: UNIVALI, 2008. CD-ROOM.

PEREIRA, Jocemara Melo. Nove anos de educação fundamental: acompanhando o processo de implantação em um município de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 30^o, 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

PERES, Eliane Teresinha. Ensino fundamental de nove anos e a questão da alfabetização. Um estudo em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul. In: COLE/Congresso de Leitura do Brasil – ALB, 17^o, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a Perspectiva histórico-cultural**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PUIRM, Rosane Fronza. Ensino fundamental ampliado: um estudo sobre referencial curricular. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL(ANPESUL), VII, 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALI, 2008. CD-ROOM.

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.). **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

_____. 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. CD-ROOM.

_____. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina, DURLI, Zenilde. **Educação infantil e formação de professores.** Editora da UFSC: Florianópolis/SC, 2012. p. 193-210.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. O ensino fundamental de nove anos em Goiás: primeiras aproximações. **Itinerarius Reflectionis**, UFG/Goiás, 2008. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

RANIRO, Caroline. **Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental:** o que revelam crianças, pais e professoras. 2009. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP-FCL /Araraquara, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

RAPOPORT, Andrea, *et al.* O que se faz no primeiro ano? Uma análise a partir do olhar de crianças estudantes no primeiro ano do ensino fundamental. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPESUL), VII, 2008,Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALI, 2008. CD-ROOM.

RIBEIRO, Andrea Rodrigues. **Cultura Escrita:** possibilidades e desafios - uma análise da experiência de inclusão de alunos de seis anos de idade no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Mogi-Guaçu. 2008. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2008.

ROHDEN, Maribel Manfrin. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos:** questões políticas e curriculares. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

RONSONI, Marcelo Luis. O ensino fundamental de nove anos como uma política pública para a educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, VIII CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS – CIAVE, III, Curitiba/PR, 2008. **Anais...** Curitiba, 2008. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. **Ensino Fundamental de nove anos:** as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto É, Educação e Nova Escola. 150 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

____ **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTAIANA, Rochele da Silva. Ensino fundamental de nove anos: práticas de governo e produção de saberes para o gerenciamento do risco social. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA

REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VII, Itajaí, 2008. **Anais...** Itajaí: Univali, 2008. CD-ROOM.

SANTAIANA, Rochele da Silva. “+ 1 ano é fundamental”: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <www.biblioteca.ufrgs.br>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

SANTOS, Juliana Gomes, MACHADO, Vera Lúcia de C. A Escola de Nove Anos: a nova política para o ensino fundamental estudo e investigação. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-CAMPINAS, XIV, 2009. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

SANTOS, L. L. de C. P., VIEIRA, Livia M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 775-796, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, [S.L.], vol. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

SAVIANI, Demerval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. **Revista Educação Brasileira**, v. 13, n. 27, p.159-168, 1991.

SCAFF, Elizângela Alves da Silva, SILVA, Antonia Almeida. O Ensino Fundamental de nove anos como política de integração social: análises a partir de dois estados brasileiros. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 32º, 2009, Caxambu, MG.

Anais... Caxambu, 2009. Disponível em: < www.anped.org.br>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** as práticas discursivas como eixo de reflexão. 2008. p.126. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora/MG, 2008.

SCHINEIDER, Suzana. **Um olhar sobre o projeto piloto de alfabetização no Rio Grande do Sul.** 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2009.

SCHMITZ, Lenir Luft. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental:** uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias. 145 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

SHIROMA, E. O. CAMPOS, R. F., GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Construção de conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais.** 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos/SP, 2008.

SILVA, Natália Bom, GUTERRES, Geisa. Implantação do ensino fundamental de nove anos nos municípios da região sul do Rio Grande do Sul: o Município de Pelotas. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XVIII, ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, XI, MOSTRA CIENTÍFICA, I, 2009,UFPel, Pelotas/RS.

Anais...Pelotas/RS, 2009, p.1-4. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

SILVA, Rute da. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil:** um estudos em municípios catarinenses. 210 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em <<http://www.ppgeufsc.com.br>>. Acesso em 03 de março de 2010.

___ Os efeitos na educação infantil do ensino fundamental de nove anos: um estudo em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 33º, 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

SOUZA, Gizele de. Educação da infância – estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 31, p. 17-31, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

SOUZA, Márcia Patrícia Barboza de. **Formação continuada de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos:** estudo da política de formação implementada pela Secretaria da Educação de Juiz de Fora (2006-2008). 2009 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização:** o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília - UNB, Brasília/DF, 2007.

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

VALIENGO, Amanda. **Educação Infantil e Ensino Fundamental:** bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília/SP. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

VERONESE, Josiane Rose Petry, OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. **Educação versus Punição:** a educação e o direito no universo da criança e do adolescente. Blumenau: Nova Letra, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. n.8. 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Ensino fundamental de nove anos: a quem interessa? COMCIÊNCIA – **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico,** São Paulo, n.72,2005. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/advanced_scholar_search>. Acesso em 08 de março de 2010.

ZATTI, Alexandra Tagata. **Ensino Fundamental de nove anos:** implicações na formação do professor para o atendimento à infância. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo Fundo/RS, 2009.

ZINGARELLI, Joice Eliete Boter. **A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada:** a experiência de Araraquara.147 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos/SP, 2009.

APÊNDICE 1 – PROTOCOLO PARA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES

TÍTULO:

AUTOR:

INSTITUIÇÃO:

ÁREA:

ANO:

ORIENTADOR:

PROBLEMA DE PESQUISA:

OBJETIVOS:

METODOLOGIA:

REFERENCIAL TEÓRICO:

CATEGORIAS UTILIZADAS/DEFINIDAS PELO AUTOR (OU CONCEITOS PRINCIPAIS):

OBRIGATORIEDADE X INCLUSÃO NO 1º ANO:

INFÂNCIA:

CRIANÇA:

ESCOLA:

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

PROFESSOR:

ENSINO (METODOLOGIAS)

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR:

EDUCAÇÃO INFANTIL:

PAIS:

APÊNDICE 2 – CATEGORIAS: INFÂNCIA, CRIANÇA E ESCOLA

CATEGORIA A: INFÂNCIA (Continua)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A1) Infância como construção social, histórica e cultural</p>	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Compreender a infância como uma construção social implica ampliar as concepções pautadas em características biológicas e psicológicas, que por vezes objetivam estabelecer padrões do desenvolvimento infantil para buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social. Considerando que a infância é um fato biológico, mas a forma de compreendê-la é social e historicamente construída.” (p.21-22) As autoras: Amaral (2008); Valiengo (2008); Matsuzaki (2009); Zatti (2009) fazem referência à infância como uma construção social.</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Sarmiento (2005a) complementa que, em todas as épocas, instituíram-se imagens sobre a infância e, em diferentes períodos históricos, diferentes foram os papéis sociais atribuídos a ela. O que nos remete ao fato de que a infância é uma construção social, que possui diferenças diacrônicas, ou seja, historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos. E, também, diferenças sincrônicas, o que revela que, em um mesmo tempo, as formas de compreender as infâncias podem ser distintas, conforme a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero, enfim, são muitas as variáveis que interferem na maneira de representar a infância. Cabe destacar que essas variáveis sofrem constantes modificações, assim podemos dizer que existem muitas ‘infâncias’. ‘Falar de infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias’ (BARBOSA, 2000, p.101).” (p.22-23)</p>
	<p>AMARAL (2008) MATSUZAKI AKI (2009)</p>	<p>“Com base nas reflexões de Sarmiento (2005a), é possível afirmar, ainda, que as crianças integram uma categoria social geracional, e que, dessa forma, elas vivenciam experiências diferenciadas ao longo dos anos. Assim, a infância vivida pelo pai não é a mesma vivida pelo filho, pois cada geração é exposta a um conjunto específico de acontecimentos sociais que contribuem para determinar seu modo de ser e viver.” (p.23)</p>

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A1) Infância como construção social, histórica e cultural</p>	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>Araújo (2008) apoia-se em Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) para defender que o tempo da infância varia de acordo com os contextos histórico-culturais.</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“A partir do que foi exposto, é possível compreender, com Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004), que a modernidade faz da denominação <i>infância</i> um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). E, que, a análise da evolução das representações da infância tenta destriçar as coordenadas de uma infância que é um objeto histórico plural e não ontológico singular, ou seja, não existe uma infância apenas, mas infâncias possíveis.” (p.99)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Diante de tudo o que foi apresentado, posso dizer que, nos discursos das professoras, mesmo que em alguns momentos apresentassem a preocupação com o contexto das crianças, a concepção que se apresentou mais enraizada foi a da infância como uma etapa da vida, com características bem específicas e lineares, sendo considerada o tempo das possibilidades, onde o sujeito ainda é bastante moldável e flexível, capaz de apreender com maior facilidade aquilo que é ensinado, ou seja, assim como no pensamento filosófico educacional da tradição chamado Ocidental, apresentado por Kohan (2004), <i>a infância está sendo entendida em primeira instância como potencialidade, como matéria-prima das utopias, dos sonhos.</i>” (p.102)</p> <p>“Desse modo, o desenvolvimento ocorre do social para o individual, em planos diferentes, embora intrinsecamente relacionados. Suas etapas passam a ser compreendidas levando em conta os aspectos histórico-sociais e o lugar singular onde as pessoas se encontram. Perceber o desenvolvimento desta forma permite refletir sobre as diferenças referentes ao ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem perante a diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos, o que confirma as reflexões anteriores sobre a infância ser reconhecida como categoria social e sobre a existência de infâncias e não de infância.” (p.104-105)</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A1) Infância como construção social, histórica e cultural</p>	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Para além disto, essa tensão tem mobilizado para a busca da não segmentação do atendimento escolar para essa faixa etária, concebendo a infância como uma categoria social e entendendo as crianças como sujeitos da história, como produtoras de cultura, sujeitos ativos de seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como carentes de cuidados. [...]” (p.96) “Desse modo, o desenvolvimento ocorre do social para o individual, em planos diferentes, embora intrinsecamente relacionados. Suas etapas passam a ser compreendidas levando em conta os aspectos histórico-sociais e o lugar singular onde as pessoas se encontram. Perceber o desenvolvimento desta forma permite refletir sobre as diferenças referentes ao ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem perante a diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos, o que confirma as reflexões anteriores sobre a infância ser reconhecida como categoria social e sobre a existência de infâncias e não de infância.” (p.104-105)</p>
	<p>CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>Capuchinho (2008) entende a infância como uma categoria da história, ao perceber as crianças como sujeitos históricos e sociais, detentoras de direitos, que produzem cultura e são por ela produzidas.</p>
	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>A ideia de infância, como hoje é conhecida, nasce com a modernidade. A infância não é somente uma questão biológica e cronológica, mas o produto de uma constituição cultural e social. Amparando-se em Bujes (2000), a autora afirma que é preciso preparar esse sujeito infantil, através da intervenção familiar e da educação institucionalizada, educando-o para a vida adulta.</p>
	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>A autora entende a infância e sua educação enquanto fenômenos culturais. Segundo os Estudos Culturais, utilizados em seu trabalho, a cultura é constituidora de fenômenos culturais, em que vários grupos disputam pela imposição de seus significados. O campo cultural é, portanto, um campo de lutas, de disputa. (p.16).</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A1) Infância como construção social, histórica e cultural</p>	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>“Vejo que, sob diversos aspectos, a infância é conformada por certos ideais, fruto de mecanismos de subjetivação trazidos pela modernidade e sendo, desde então, construída sob binarismos e classificações. Classificações que posicionam a criança como aprendente, não-aprendente, boa, ruim, saudável, doente, protegida, de classe popular, enfim, são muitos os olhares que concebem as múltiplas infâncias.” (p.61)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Esta estrutura neoliberal, obviamente, mantém excluída do acesso aos bens e serviços a infância pobre e desamparada. Curiosamente presenciamos uma atitude consumista dos adultos em relação às crianças que estão sendo ‘descartadas’, nos lixos, nas lagoas, nos parques, nas favelas, nas ruas. Estas situações de abandono fomentam o debate sobre a necessidade de se organizarem novos espaços que permitiriam às mães a possibilidade de doarem seus filhos para evitar o abandono de forma ilegal. Entretanto esta discussão é polêmica e gera controvérsias: Não estaríamos ressuscitando a famosa ‘roda dos expostos’ que foi um marco na história da infância brasileira?” (p.25)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Percebe-se assim que as infâncias contemporâneas já não são mais somente produzidas pela família e pela escola, mas também pelos artefatos da indústria cultural. [...]” (p.27).</p>
	<p>SILVA (2008)</p> <p>MOYA (2009)</p>	<p>“De acordo com Kramer (2006), a infância pode ser entendida como uma categoria social e como uma categoria humana; sendo assim, numa sociedade podem ser vistos diferentes contextos, papéis, interações e contradições que as crianças desempenham. ‘Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.’ (p.15)” (p.38)</p>
	<p>VALIENGO (2008)</p>	<p>Valiengo (2008) busca em Sarmento (2001) a tese da infância como uma construção social. Segundo a autora “[...] criança sempre existiu, mas a infância é socialmente construída. [...]” (p.37). A autora utiliza-se dos autores Dahberg; Moss e Pence (2003) na concepção que utilizam do enfoque Histórico-Cultural.</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(A1) Infância como construção social, histórica e cultural</p>	<p align="center">VALIENGO (2008)</p>	<p>“Como já assinalai, há diferentes infâncias e diversas noções de criança. Com base no conceito de criança defendido, o sentido de infância norteador das análises realizadas a partir daqui será o de um momento não universal e pensado para o máximo desenvolvimento possível da criança. Isso significa que será o adulto que o organizará com base nos conceitos fundamentadores seu olhar e sua escuta acerca da criança e da etapa vivenciada na vida. Além disso, essa idéia de infância, como momento rico para aprendizagens e desenvolvimento integral do sujeito, subsidiará atitudes e ações pedagógicas propulsoras desse desenvolvimento infantil.” (p.131)</p>
	<p align="center">BARBOSA (2009)</p>	<p>“Para Fernandes (2006, p. 02): ‘[...] A infância se constitui em um dos ciclos da vida singular no desenvolvimento humano, que exerce impacto considerável sobre os demais ciclos. Dessa forma, o atendimento dos sujeitos que se encontram nesse ciclo precisa ser devidamente respeitado e assegurado, também, pelos sistemas de ensino [...].’ Portanto, é preciso considerar sempre que o desenvolvimento da criança não se faz com saltos repentinos, e sim lentamente, acrescentando, somando experiências, devendo-se, por isso, propiciar um ensino de acordo com o poder de absorção crescente da criança. Assim, podemos entender a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em âmbito nacional, como um espaço-tempo de transformação da escola, de modo que seja repensada sua organização, reformulando-se os conceitos preexistentes sobre o processo de ensino-aprendizagem.” (p.29-30)</p>
	<p align="center">DANTAS (2009)</p>	<p>“Assim, acreditamos que tomar criança e infância como conceitos culturais e históricos, e não como categorias naturais, possibilita-nos estabelecer as bases para uma educação crítica e não idealizada, assentada na realidade concreta para o estudo da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.” (p.22).</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
	FURTADO (2009)	“O ensino fundamental de nove anos é mais uma política educacional que contempla as relações de educação, escola, infância e currículo. Mas como efetivá-la? Arroyo (2001) argumenta que a pedagogia ao se esquecer da infância, não vê mais infante a ser conduzida, quando a mesma só vê pessoas adultas a serem trabalhadas por competência e habilidades, ela perde a sua função histórica. Para o autor a melhor maneira de ser adulto é sendo humano desde criança. É poder viver cada tempo presente. Alerta que o mercado não é o melhor meio para orientar os profissionais da educação, pois ele desvirtua o nosso olhar pedagógico. Assim alerta que a melhor maneira de nos encontrarmos como pedagogo está na volta à infância. [...]” (p.16-17)
	FURTADO (2009)	“Desta forma o significado da infância como categoria social até então defendido passa a ser compreendido cada vez mais no sentido de que não se constitui como único e estável, pois sofre mudanças que estão relacionadas com a forma de como as crianças estão incluídas no meio social em que vivem.” (p.71)
	FURTADO (2009)	A autora justifica a perspectiva histórico-cultural amparada em autores como Quinteiro (2008); Kramer (1990-1994), trazendo a contribuição de Benjamin; e Mello (2007). “[...] A questão que se coloca é como promover ações educativas a este respeito sem compreender a concepção de infância na perspectiva histórica e social?” (p.73).
	FURTADO (2009)	“E por Infância entende-se: a ‘condição social de Ser Criança’ (Quinteiro, 2007), que analisando-a no contexto atual, caracteriza-se por uma ‘categoria do tipo geracional, e em um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo’ (Sarmiento, 2005).” (p.76, grifo da autora)

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A1) Infância como construção social, histórica e cultural</p>	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“Evidenciou-se, durante a entrevista, a necessidade de os profissionais estarem dialogando sobre suas significações de infância, visto que a mesma não possui um conceito pronto e acabado, mas sim uma compreensão da existência de várias infâncias, sustentadas pelo conhecimento de várias culturas da infância. Há nos depoimentos ainda uma visão de criança naturalizada pelos profissionais da escola, com interferências de estudos da psicologia sustentada por uma concepção Desenvolvimentalista da criança. Este fato reflete a necessidade de perceber a criança enquanto sujeito histórico e cultural exigindo avançar os estudos para outras áreas do conhecimento, como a filosofia, sociologia, arte, história.” (p.114)</p>
	<p>MATSUZAKI (2009)</p>	<p>A autora apresenta a infância na perspectiva histórico-cultural ao buscar na sociologia da infância sua interpretação como uma construção social, utilizando, entre outros autores, Sarmiento (2005).</p>
	<p>MOYA (2009)</p>	<p>“A concepção de infância está presente nas orientações pedagógicas do MEC, sendo contemplada nos estudos dos pesquisadores Kramer, Nascimento e Borba. Para esses autores, a concepção de infância é constituída historicamente e depende da diversidade cultural da humanidade, pois é social e histórica. Ao estabelecer os fundamentos epistemológicos da infância, Kramer (2006a) explica essa fase da vida do ser humano em dois aspectos: como categoria social, a partir das vivências das crianças em sociedade, como categoria da história humana.” (p.66).</p>
	<p>OLIVEIRA (2009)</p>	<p>“Outra questão importante quando se discute infância, é perceber que num país como o Brasil, onde há diversas culturas, há também diversas infâncias, pois nossas crianças são oriundas de diferentes realidades, contextos sociais que as constituem de diferentes maneiras, tornando-as singulares em suas maneiras de pensar, sentir e agir.” (p.72-73)</p>
	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“Nesses eixos organizadores, elencados a partir da proposta pedagógica da rede municipal, encontram-se argumentos em favor da necessidade de contemplar a diversidade das crianças e infâncias, bem como seu desenvolvimento integral por intermédio de ações que articulam a flexibilização dos tempos e ritmos, enfatizando a brincadeira e o processo de leitura e escrita como prática social.” (p.134)</p>
	<p>ZATTI (2009)</p>	<p>A autora recorre ao conceito de infância como construção social trazido por Ariès (1981).</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A1) Infância como construção social, histórica e cultural</p>	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Neste aspecto, destaca-se a necessidade de debates e embates no interior dos anos iniciais que objetivem compreender a criança como sujeito humano de pouca idade e de infância como condição social de ser criança, pautadas no respeito as suas necessidades e aos seus direitos: participar, brincar e aprender.” (p.195)</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>A autora recorre à Sacristán (2005) quando esclarece que a infância é institucionalizada a partir da industrialização, surgindo o sujeito escolar. Inicialmente, as crianças pobres foram escolarizadas devido à motivação moral e controle social. Sacristán esclarece que a condição de aluno não é universal, pois nem todas as crianças estão na escola, tampouco a escolaridade pressupõe igualdade de qualidade. O autor defende que ser aluno é uma circunstância da infância em certas sociedades. (p.30-31)</p>
<p>(A2) Infância e escolarização</p>	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>Santaiana problematiza a infância como alvo de produção de saberes que exercem um poder sobre as crianças, particularmente o processo de escolarização da infância, onde acontece um maior controle dos corpos e dos saberes. A autora sugere que a infância ganhou maior visibilidade a partir dos discursos do Ensino Fundamental de Nove Anos, que além disso tratam de propor modos de trabalhar com a nova faixa etária que chega ao ensino obrigatório. (p.14-15) “A institucionalização da infância na Modernidade certamente se deu por meio de ‘agenciamentos concretos, de uma série de arranjos fortuitos que se foram potencializando, segundo interesses, circunstâncias e relações de poder’ (BUJES, 2006, p.219). Contemporaneamente novos agenciamentos vêm se sobrepondo, por meio de políticas públicas que procuram também controlar e prever o desenvolvimento dos sujeitos infantis.” (p.38)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>A autora busca em Pinto (2007) sua perspectiva de análise das crianças que estudam nos primeiros anos do ensino fundamental e do fenômeno do encerramento da infância no espaço escolar, trazendo à tona as limitações da escola para com a infância, resultando no seu encurtamento para as crianças que a frequentam. (p.120)</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
(A2) Infância e escolarização	VALIENGO (2008)	“Das análises realizadas, é possível notar um desencontro entre as noções de criança e de infância defendidas, neste trabalho, e os conceitos que efetivamente fundamentam o fazer pedagógico pesquisado: na prática, os olhares à criança e à infância ainda são limitados e restritivos e subsidiam um ensino fundamental pouco promotor de aprendizagens e conseqüentemente do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da infância. [...]” (p.152)
	BARBOSA (2009)	“[...] Não há uma preocupação com uma prática voltada para a ludicidade, ou seja, conforme já afirmamos, observamos uma ruptura abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Essa ruptura foi demonstrada pela ausência de acolhimento de uma criança de 6 anos de modo prazeroso, como se o fato de ter entrado para o 1º ano significasse que dali a frente deveriam todos agir com grande responsabilidade e seriedade, pois a infância havia terminado.” (p.114-115)
	BORDIGNON (2009)	“Ao falar da singularidade que reside na infância Kramer ressalta que as crianças são: ‘Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados.’ (2006, p.18) Esses, portanto, são fatores que precisam estar presentes nas classes que atendem o aluno de seis anos (ou até menos), para que não se corra o risco de anteciparmos ainda mais o final da infância. Kramer (2006, p. 18) cita Benjamim chamando a atenção para a pedagogização da infância: ‘é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem ter nunca brincado?’”(p.38)
	CRUVINEL (2009)	“Um passo importante foi o de estender a obrigatoriedade escolar aos menores de sete anos, uma vez que a Constituição de 1988 já o tinha feito para os maiores de quatorze anos. Esta medida não se trata de uma questão qualquer, ela revela o valor social da educação da infância para a sociedade, ou seja, qual a idade ideal para uma criança entrar na escola? Ou, quando ela deve ser obrigada a tal? Nascimento (2001) considera que No mundo ocidental moderno parece ser consensual que ‘as crianças são o recurso mais importante de um país’, sendo vital o empenho de todos para lhes garantir adequadas condições físicas, emocionais e educativas. No entanto, as ‘leituras sociais’ de tal concordância nem sempre são as mesmas; cada país, em função de suas especificidades históricas, tende a ter uma determinada compreensão da amplitude política que a preservação social da infância pressupõe. (p.1)” (p.75)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A2) Infância e escolarização</p>	<p>CRUVINEL (2009)</p>	<p>“Apesar da referida Resolução e da advertência do Ministro, o que vem ocorrendo é a matrícula de crianças de 5 anos de idade no Ensino Fundamental como veremos nas orientações emanadas dos órgãos oficiais. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por exemplo, fixou a data de 30 de maio como limite de prazo para se completar 6 anos. Isto significa que no início do ano letivo, fevereiro, a criança tem apenas 5 anos de idade. Se já havia impasses quanto ao currículo que deveria ser desenvolvido com as crianças de 6 anos, é possível que eles se acentuem com a entrada das crianças de 5 anos.” (p.76)</p>
	<p>DANTAS (2009)</p>	<p>“Defende-se, portanto, que a construção de um trabalho junto às crianças, embora formalmente estruturado, pretende lhes garantir viver a sua infância plenamente, o que reivindica o ambiente escolar enquanto espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas - para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir do compromisso e auxílio ao professor.” (p.24)</p>
	<p>DANTAS (2009)</p>	<p>“Outro aspecto observado diz respeito à excessiva preocupação dos professores e das escolas com o letramento e alfabetização dos alunos já nesse primeiro ano. Era latente o peso da obrigação de alfabetizar os alunos ao final do ano corrente, quando, na verdade, se esperava o reconhecimento pelos agentes escolares desse primeiro ano como uma possibilidade a mais para estimulação da aprendizagem desses conteúdos com vistas ao aumento do repertório de leitura e escrita das crianças ao final dos primeiros anos do EF. [...]” (p.117)</p>
	<p>MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“O estudo da História da Infância aponta transformações mais marcantes no sentimento que se tinha em relação à consciência da particularidade infantil a partir do século XVIII, quando a sociedade industrial trouxe mudanças consideráveis, a começar pelo papel que a escola assumiu, substituindo a aprendizagem informal como meio de educação. A criança deixou de crescer misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente através do contato com eles, iniciando o processo da chamada escolarização. Esta ruptura fez com que a escola, juntamente com a família, se tornasse a principal instituição socializadora da infância.” (p.25)</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
(A2) Infância e escolarização	MOYA (2009)	“Nascimento (2006) assinala que para se repensar a educação que se pretende oferecer à criança que está adentrando no Ensino Fundamental é necessário analisar quem é essa criança, o que faz, quais as suas interações e do que ela brinca. Dito de outra maneira, é preciso desenvolver no interior das instituições escolares estudos e discussões sobre a concepção de infância.” (p.69)
	RANIRO (2009)	“Portanto, a transição da criança da família para a escola ocorre desde muito cedo. Ao ingressar na escola e antes mesmo de poder enfrentar uma situação de ensino-aprendizagem, a criança depara-se com um ambiente único e até então inesperado, transformador do sujeito e da sua ótica sobre o mundo. A passagem do meio familiar, geralmente afetivo e protetor ao ambiente institucionalizado da escola, implica na descoberta de uma estrutura social. (Colello, 2003).” (p.38)
	SCHNEIDER (2009)	“A iniciativa de ampliação do Ensino Fundamental tem como um dos objetivos, segundo o MEC, atender a um maior número da população infantil, dispondo de escolas para, conseqüentemente, propiciar uma maior escolarização dessa infância.” (p.44)
	LOUREIRO (2010)	“A partir do final do século passado, assistimos de forma mais intensa ao processo de institucionalização da infância, que vem sofrendo influência tanto das políticas públicas como do avanço do conhecimento sobre as crianças e suas especificidades.” (p.70)

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A2) Infância e escolarização</p>	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“[...] como compreender as relações existentes entre a criança, a infância e a escola pública? Qual tem sido o papel da escola brasileira na construção social da infância? Como a criança é vista e tratada na escola? Quais os elementos comuns e específicos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais? Qual o “lugar” da infância na formação do professor/a? Afinal, será que é possível sonhar com a ideia da infância na escola?” (p.55)</p> <p>“A relação entre infância e escola é, na perspectiva educacional, uma relação histórica e de profunda vinculação. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 170), ‘Infância e escolarização são conceitos que se constroem reciprocamente’. [...]” (p.69-70)</p> <p>“[...] Considera-se que a Modernidade marca o momento precursor da relação entre infância e escola. Heloísa Rodrigues Fernandes (1997) destaca a relação entre infância, escola e Modernidade: <i>‘Lugar de infância é na escola; se esta se tornou uma frase muito cara ao texto cultural da modernidade é, também, porque foi tematizada, justificada, realimentada, pelos inúmeros campos do saber da própria modernidade (pedagogia, sociologia, psicologia, pediatria, psicanálise etc.), os quais, por um outro ângulo, contrairam uma dívida de fundação com ela.’</i> (FERNANDES, 1997, p.62, 63).” (p.70)</p> <p>“[...] Segundo Quinteiro (2002, p.41): ‘(...) Mais raras ainda são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola e, mais especificamente, que colocam o foco de suas análises na criança que está no aluno do Ensino Fundamental.’” (p.83)</p>
<p>(A3) Infância e direitos sociais</p>	<p>ROHDEN (2006)</p>	<p>“A infância deve ser ponto chave neste novo processo, rever os espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo da vida com todos os direitos. Esse aspecto é valorizado na educação infantil, mas, Infelizmente (sic) quando a criança chega ao Ensino fundamental o que se pensa é que as brincadeiras devem ficar de lado, mas, essa é uma linguagem da criança e que deve ser utilizada. Por isso é um desafio para que os professores possam valorizar o que é significativo para o seu aluno.” (p.48)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Baptista (2003), tanto quanto Barbosa (2003, 2006), afirma a necessidade de se garantir o tempo da infância e de se compreender esta mudança como ampliação do direito à educação em termos qualitativos, não um arranjo para solucionar problemas de vagas ou ausência de políticas para a EI.” (p.20)</p>

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A3) Infância e direitos sociais</p>	<p>CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“A infância moderna foi universalizada com base em um padrão das camadas médias, a partir de critérios cronológicos e sua situação de dependência em relação ao adulto. No entanto, em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil, as populações infantis não têm assegurados o direito de brincar, o direito de não trabalhar.” (p.26)* “Torna-se um grande desafio pensar a infância dentro da escola, pois, ao longo da história, o ensino fundamental não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como uma prioridade também.” (p.28)</p>
	<p>CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“Kramer (2006) lembra que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis, o direito à brincadeira, à produção cultural, tanto na educação infantil como no ensino fundamental.[...]” (p.27) “As escolas tiveram de readequar seus espaços para acomodar as crianças de seis anos, agora no ensino fundamental. Os professores entrevistados relataram que o município, por meio da Secretaria de Educação providenciou parques para as escolas que não tinham, pois as informações que vinham davam conta de que essa criança de seis anos precisava brincar, que isso deveria ser respeitado como uma condição básica.[...]”(p.80)</p>
	<p>SILVA (2008)</p>	<p>“Segundo as participantes, todo o processo de alfabetização pode ser desenvolvido, desde que se assegure o direito da criança à brincadeira: [...] As professoras indicaram a necessidade de se dar atenção aos espaços de trabalho, que não se limitem à sala de aula. Nesse sentido, criticavam a falta de condições para realizarem brincadeiras com as crianças e aliaram tal fato às condições em que foi proposto o Ensino Fundamental de nove anos. [...]” (p.90-91)</p>
	<p>SILVA (2008)</p>	<p>“Caberia aos municípios, já que terão até o ano de 2010 para implementarem o Ensino Fundamental de nove anos, criar condições favoráveis a todas as escolas, anteriormente à sua execução, uma vez que para muitas crianças não se têm garantido alguns pontos fundamentais referentes à qualidade de sua infância na escola.” (p.91)</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A3) Infância e direitos sociais</p>	<p>VALIENGO (2008)</p>	<p>“O enfoque aqui defendido vislumbra uma criança com direito a uma infância orientada por afazeres intencionais. Como afirma Lima (2005, p.7): ‘Em virtude dos sentidos diversos que são atribuídos à criança, à infância e à sua educação, o movimento político-pedagógico a que nos unimos procura conceber a criança e a infância de modo a garantir sua atividade, seus direitos e necessidade de conhecimento. Ao fazê-lo, a tentativa é a de contribuir na luta para que esses direitos sejam efetivados. Essa luta decorre das mudanças sociais, políticas e dos princípios psicológicos e pedagógicos que vêm subsidiando novos olhares sobre o papel das aprendizagens e experiências infantis no desenvolvimento pleno do homem.’”(p.41)</p>
	<p>VALIENGO (2008)</p>	<p>“Nas turmas observadas, presenciei o dia do brinquedo (realizado uma vez por semana) quando as crianças brincavam de faz-de-conta. Nas aulas de educação física (uma vez por semana), havia os jogos com regras e em outros dias, brincadeira de roda, com corda, cânticos e dança de algumas músicas. Quanto mais diversificado e preparado o tempo e o espaço, assim como as atividades, maiores as possibilidades de se efetivar o direito da criança à brincadeira.” (p.126)</p>
	<p>ABREU (2009)</p>	<p>“Nesse contexto de tentativas de redefinição do trabalho docente mediante a efetivação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, várias indagações surgem, especialmente em relação à inclusão das crianças de 6 anos de idade neste nível. O aluno dessa faixa etária, apesar de não mais pertencer à educação infantil, sendo inserido no Ensino Fundamental, continua possuindo os mesmos direitos e as mesmas necessidades específicas da infância, tais como, o direito a se desenvolver de acordo com seu ritmo próprio, seja nos aspectos cognitivo, psico-motor, sócio-afetivo enfim, o direito de ser respeitado em suas necessidades básicas.” (p.56)</p>
	<p>BORDIGNON (2009)</p>	<p>A autora refere aos estudos de Kramer (2006) sobre o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos, em que a autora defende que a singularidade da infância e o direito à brincadeira e à produção cultural devem ser garantidos na educação infantil e no ensino fundamental e que a entrada da criança de seis anos de idade no ensino fundamental requer a articulação entre esses dois níveis de ensino, através do diálogo institucional e pedagógico. (p.22)</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A3) Infância e direitos sociais</p>	<p>FONTES (2009)</p>	<p>“A preocupação e importância dada pelos pais às brincadeiras que devem estar presentes na educação escolar das crianças de seis anos de idade são também apontadas nos documentos oficiais que orientam a implantação do ensino fundamental de 9 anos. No documento editado pelo MEC, intitulado ‘Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade’ verificam-se a preocupação com a infância e sua singularidade: ‘Consideramos a infância eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino’ (BRASIL, 2006).” (p.102)</p>
	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“Quinteiro (2007) amplia esta reflexão, quando analisa a infância como um direito a ser respeitado na escola do ensino fundamental. Poucas são as referências teóricas que trazem experiências sobre a ideia de infância na escola de ensino fundamental. [...]” (p.20) “O direito à Infância nas escolas da rede pública estadual de SC é ainda muito pouco discutido com relação aos elementos essenciais para este campo, principalmente no ensino fundamental. Os estudos da PC/SC/2005, no tema Educação e Infância trazem reflexões pautadas na PC/SC/1998 para iniciar este debate nas escolas e suscitam urgentemente de ações mais concretas.” (p.23)</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(A3) Infância e direitos sociais</p>	<p align="center">FURTADO (2009)</p>	<p>“Kramer (2006) ao refletir sobre a ampliação do ensino fundamental apresenta seu ponto de vista de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devem considerar a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural. Para a autora é preciso compreender que existem crianças tanto na educação infantil como no ensino fundamental. [...]” (p.16)</p> <p>“Quinteiro (2007), ao apresentar algumas análises decorrentes das ações desenvolvidas desde 2003 a 2006 de um projeto de pesquisa ‘Participação Infantil e Ação Pedagógica’ [...] argumenta, que a realidade de ser criança abrange muitos aspectos e elementos, porém os mais considerados pelas crianças que participaram deste projeto são, “entre outros, o respeito à sua condição de ser criança, tempo e espaço adequado para brincar e estudar.” (QUINTEIRO, 2007, p.43).</p> <p>Este elemento, destacado pela autora acima, indica o quanto o reconhecimento dos direitos da criança já conquistados e publicados em lei são tão difíceis de se colocarem em prática. O direito a brincadeira é um deles. Ao brincar se relacionam com os objetos e com as pessoas que estão ao seu redor sejam elas adultas ou crianças.</p> <p>‘[...] Tanto para Vygotsky (1989) como para Wallon (1981) o ser humano se constrói na relação com o outro, [...] só podemos compreender a individualidade como construção social. [...] Desde a simbiose emocional [...] passando pela autonomia do sujeito [...], o outro é o eterno parceiro na vida psíquica, seja como modelo, seja desempenhando papel complementar ou de oposição’ (PC/SC/1998, p.26).” (p.69-70)</p>
	<p align="center">MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“[...] A Educação Infantil deve promover uma experiência prazerosa, sendo as brincadeiras as melhores estratégias na busca do desenvolvimento integral dos pequenos; nessa etapa do ensino a criança parece viver mais plenamente a sua infância. Se o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI, 1998) aponta as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos, não é pela Lei que rege o Ensino fundamental de Nove anos que tais especificidades deixarão de ser respeitadas; a criança pode estar no Ensino fundamental, mas não deixou de ter seis anos de idade.” (p.133)</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(A3) Infância e direitos sociais</p>	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Do mesmo modo, espera-se que a preocupação com a alfabetização dessa criança não retire das atividades do 1º ano o tempo e o espaço destinados ao desenvolvimento das atividades lúdicas organizadas de forma intencional e sistematizada, de forma que a educação escolar se desenvolva também por meio dos jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental de nove anos. É preciso compreender que a alfabetização e o letramento terão maior possibilidade de envolver os alunos se não estiverem tão distantes das atividades lúdicas, isto é, se o lúdico for integrado com as situações de ensino da alfabetização e do letramento. Por isso, o trabalho com a escrita deve ser desenvolvido conjuntamente com o de letramento e o lúdico, de modo articulado e frequente. Não se pode correr risco de essas crianças serem escolarizadas de um modo que as prive de um elemento fundamental ao seu desenvolvimento, como demonstra Elkonin (1998), e dos direitos específicos de sua idade: o seu tempo e o espaço do brincar. Daí a necessidade de organizar o trabalho cotidiano da sala de aula com respeito a sua singularidade, assegurando-se a sistematicidade da escrita em conjunto com a ludicidade. Cumpre, finalmente, deixar claro que tão importante quanto possibilitar o acesso e permanência da criança de seis anos na escola é não correr o risco de deixá-la desprovida do desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional e social.” (p.160-161)</p>
	<p align="center">OLIVEIRA (2009)</p>	<p>“Nessa discussão, defendemos o direito da criança ingressar no Ensino Fundamental no ano em que completa 6 (seis) anos, entendendo que a conquista à educação obrigatória caminha junto a um projeto de sociedade mais justo. Ressaltamos que o movimento do direito à educação se dá em torno da educação primária, a qual hoje compreende os cinco primeiros anos da educação obrigatória. [...]” (p.46)</p>
	<p align="center">OLIVEIRA (2009)</p>	<p>“Assim, registramos as orientações do MEC, por meio da SEB, o qual se preocupou com o processo de implementação do EF de Nove Anos, reunindo pessoas que produziram textos com elementos que nos fazem pensar sobre a infância, abordando questões curriculares que possibilitam às crianças aprender ao mesmo tempo em que vivem suas infâncias.” (p.74)</p>

(continua)

CATEGORIA A: **INFÂNCIA** (Conclusão)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A3) Infância e direitos sociais</p>	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“Nesse sentido, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), publica o documento ‘Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade’: [...] Os nove capítulos que o compõem destacam: a infância como eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica; [...]” (p.99)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Vale ressaltar que esta pesquisa se pauta na possibilidade de afirmar que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos pode se constituir como uma estratégia na defesa dos direitos da infância e da criança, com destaque para a infância na escola. [...]” (p.54) “Além disso, a orientação de um projeto de ensino pautado no direito à infância na escola ‘[...] implica, dentre outros aspectos, criar condições e mecanismos de participação para que a aprendizagem possa ocorrer por ações educativas organizadas intencionalmente para esse fim’ (QUINTEIRO e SERRÃO, 2010, p. 5).” (p.158) “Mais do que isto, deve-se buscar compreender os processos de implantação/implementação do EF9Anos no CA/UFSC, como uma oportunidade privilegiada para exercitar o direito a infância na escola, com toda complexidade que tal desafio exige.” (p.195)</p>

Fonte: Elaboração própria.

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continua)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(B1) Ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens</p>	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Conseqüentemente, as pesquisas desenvolvidas com base no campo da sociologia da infância têm como objetivo não se restringirem a uma análise do que os adultos querem que as crianças façam, mas o fazer, o querer e a compreensão das próprias crianças sobre a sociedade. Assim, as crianças são vistas como atores sociais competentes, capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na convivência com os adultos e seus pares. [...]” (p.25)</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Analisar a construção social da infância significa estudar as condições sociais em que vive e interage um grupo de sujeitos ativos que, desde o nascimento, modifica e é modificado pelo ambiente, pois segundo Zeiher (2004) a sociologia da infância não tem como prioridade a problemática pedagógica de como as crianças devem desenvolver-se, quem se tornarão, ou de como devem viver o hoje, mas interessa-se, de fato, pelo como elas vivem efetivamente a infância. [...]” (p.25)</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Essa passagem indica que, mesmo sob forte tendência disciplinar exigida pela escola, a criança inventa, reelabora e desenvolve suas brincadeiras, demonstrando autonomia e criatividade. Cabe destacar que a criança é motivada mais pela vontade de brincar, de se alegrar e descontraír, do que pelo desejo de afrontar e desrespeitar as regras, pois, segundo Sarmento (2005a), todas as crianças, desde muito pequenas, possuem múltiplas linguagens (gestuais, plásticas, musicais, orais, etc.), as quais possibilitam inúmeras formas de se expressar, interagir, interpretar e influenciar o meio social.” (p.28)</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Pereira e Souza (1998) esclarecem que existe um processo de distanciamento entre adultos e crianças e a falta dessa interação estabelece uma lacuna acerca da produção de conhecimento sobre infância. Essa lacuna necessita ser revista, pois entender a criança como um sujeito que possui voz e não possibilitar-lhe um interlocutor adulto é condená-la a um monólogo. Promover esse diálogo é um desafio posto para todos os envolvidos com a infância.” (p.35-36)</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“[...] Outro ponto, a ser considerado, é a forma ríspida e direta com que ela argumenta, que vai de encontro com a imagem idílica, muitas vezes utilizada para descrever a criança como um ser puro e dócil. Essa passagem reitera o entendimento de criança como um ser integral, que como tal é formada por uma gama de sentimentos, tais como: alegria, tristeza, medo, raiva, rancor, solidariedade, afeição, entre outros.” (p.69-70)</p>

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(B1) Ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens</p>	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“[...] E, ainda, comungando com as idéias de Kramer (2006), toca na questão de que ‘é preciso ouvir muito as crianças nas suas interações para conhecer seus saberes, suas origens, seus modos de pensar, seus valores, seus medos, suas histórias e seus desejos’ (GOULART, 2007, p. 21), sendo necessário aprender e ensinar com elas.” (p.24-25)</p>
	<p>CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“As intenções expostas no documento elaborado pelo Ministério da Educação sobre a ampliação do ensino fundamental dão conta que a principal referência para a organização do tempo e do espaço na escola é o desenvolvimento da criança. Assim, deve ser levado em conta, entre outras coisas, que: o ser humano é ser de múltiplas dimensões, que todos aprendem em tempos e ritmos diferentes, que o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo e que o conhecimento deve ser construído e reconstruído permanentemente.” (p.21)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“[...] No caso desta pesquisa, os desenhos e os relatos da turma do primeiro ano foram objetos de análise e tiveram por objetivo constatar como estes sujeitos concebem a organização espaço-temporal da escola do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, para ‘conhecer mais sobre os olhares e as concepções que as crianças [...] têm de seu universo, que é também por elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado’ (p.87). [...]” (p.23)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Nesse sentido, autores do campo da Sociologia da Infância mostram que as culturas infantis são produzidas em contextos de negociação e significação, em que a criança é o ator social. [...]” (p.91)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“[...] Os estudos na área da Geografia, da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia possibilitaram a discussão acerca da infância, buscando construir uma proposta de pesquisa, que não apenas respeitasse sua cotidianidade, mas que permitisse registrar como os sujeitos infantis com-vivem e se apropriam do espaço escolar. Assumi assim, o desafio de olhar, ouvir, sentir e analisar as condições sociais, históricas e culturais das crianças pesquisadas e, a partir desses dados, construir uma proposta de pesquisa <i>com</i> a infância, desenvolvendo um olhar espacial, que fosse capaz de compreender suas atitudes, ações ou reações, reconhecendo-as como protagonistas de sua história.” (p.127)</p>

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(B1) Ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens</p>	<p>VALIENGO (2008)</p>	<p>“Uma concepção apresentada por Dahberg; Moss e Pence, (2003) vem ao encontro do ideário do Enfoque Histórico-Cultural: A Criança como uma co-contrutora de conhecimento, identidade e cultura. Numa perspectiva de repensar os entendimentos sobre o que seja a criança e infância, é essencial considerar: [...] <ul style="list-style-type: none"> • Crianças como atores sociais, ativos, com voz própria; [...]”(p.39-40) </p>
	<p>VALIENGO (2008)</p>	<p>“Pelos preceitos do Enfoque Histórico-Cultural é possível construir um conceito de criança ativa, participativa, co-contrutora de conhecimentos, capaz de aprender e se desenvolver mediante as condições materiais e imateriais de vida.” (p.44)</p>
	<p>ABREU (2009)</p>	<p>“A prática e os estudos realizados pela pesquisadora revelam algumas características comuns na criança de seis anos. Curiosa e imaginativa ela procura conhecer o mundo que a cerca por meio de brincadeiras, simbolizando e compreendendo o mundo por meio da estruturação do pensamento e da utilização de múltiplas linguagens. Dessa forma, ela possui grande receptividade para a aprendizagem, o que facilita a participação em jogos que envolvam regras e por meio destes, também apropria-se de valores, práticas sociais e conhecimentos pertencentes à cultura em que está inserida. Enfim, essa é uma fase crucial na vida da criança, em que sua autonomia e identidade estão essencialmente em construção.[...]” (p.56-57)</p>
	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“[...] A entrevista enfocou o que gostavam e aprendem na escola. Esse diálogo, considerado de fundamental importância, contribuiu para entender as crianças em seu universo, o que elas pensam, do que gostam, pelo que se interessam, de que forma compreendem o mundo no qual estão inseridas, evidenciando as relações existentes no interior do espaço escolar.” (p.39-40)</p>
	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“Nesta perspectiva, para que a alfabetização de fato se efetive, é necessário recorrer a estratégias pedagógicas capazes de inserir o aluno no processo de criação do ensino e aprendizagem. Parafraseando Ferreiro (1999), o aluno deve, então, ser entendido como um sujeito ativo que compara, ordena, categoriza, formula e reformula hipóteses. Nesse contexto, criam-se situações em que ocorrem conflitos cognitivos, que são a base do processo de construção do conhecimento, garantindo uma alfabetização democrática. Desse modo, a alfabetização é considerada como um processo mediador que visa habilitar o sujeito a compreender o que lê diante do contexto em que o discurso se inscreve.” (p.66)</p>

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(B1) Ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens</p>	<p>DANTAS (2009) FURTADO (2009)</p>	<p>“Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as propostas pedagógicas devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo.” (p.31-32)</p>
	<p>MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“[...] Dessa maneira, buscamos, a partir do seu papel de aluno, as vozes das crianças para conhecer e indagar sobre o que elas criam na intersecção de uma das suas instâncias socializadoras: a escola. O desafio está em considerar essas vozes como expressando legítimos anseios que deveriam ser levados em conta neste momento importante da história da educação brasileira, em que se busca uma ampliação das oportunidades educacionais.” (p.23)</p>
	<p>MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“[...] As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. São ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias socializadoras [...]” (p.63-64)</p>
	<p>MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“Complementando a idéia de que as crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais, Delgado e Muller (2005, p.2) trazem um ponto bastante importante discutido por Pinto e Sarmento (1997) referente à identidade da criança, identidade também cultural, não totalmente redutível às culturas dos adultos: ‘[...] as crianças não produzem cultura num vazio social, assim como não tem completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sócio-dramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças’.” (p.64)</p>

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(B1) Ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens</p>	<p align="center">MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“Assim, esta Dissertação insere-se no contexto da discussão acerca da criança enquanto protagonista social dentro da perspectiva da Sociologia da Infância. Conforme colocam Delgado e Müller (2005), ao considerarmos a criança como protagonista principal da sua socialização, que cria atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação, e na interpretação da realidade da forma própria aos grupos infantis, fica claro que esses processos sugerem respostas e reações da cultura que os cerca. As crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural.” (p.22)</p> <p>“Nesta Pesquisa, nos apoiamos nesta visão da criança como protagonista social, situada em um tempo histórico e marcada por suas condições de existência, no caso, crianças de um bairro pobre da cidade de São Paulo que agora ingressam na primeira série um ano mais novas, por força das recentes mudanças legais que incidiram na organização da educação básica.” (p.66)</p> <p>“Acompanhando essa tendência de considerar a criança como protagonista social e produtora de cultura, no campo da metodologia da pesquisa, também toma corpo uma discussão sobre as estratégias de pesquisa que permitam dar voz às crianças nas investigações sobre diversos temas.” (p.66)</p>
	<p align="center">RANIRO (2009)</p>	<p>“Assim como a tese de Morassutti (2005, p. 150), esta pesquisa também ‘[...] partiu do pressuposto de que as crianças têm sentimentos, idéias, desejos e expectativas e que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar.’ De fato, as quinze crianças de camadas populares revelaram informações preciosas sobre os contextos família e escola, para além do que revelaram seus pais e professoras.” (p.220)</p>
	<p align="center">LOUREIRO (2010)</p>	<p>“É na escola, ‘lugar privilegiado da infância nos nossos tempos’ (QUINTEIRO, 2000), que se deve buscar um caminho que compreenda as crianças como protagonistas da produção cultural, possibilitando identificá-las em processo de criação-criação de si, do outro e do mundo a partir do conjunto de experiências vividas por elas.” (p.84)</p>

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(B1) Ator social, sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens</p>	<p align="center">LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Mas simplesmente falar da participação, apenas no nível da reflexão teórica e da concepção de valores, não é suficiente para garantir que as crianças estejam realmente participando. É necessário incorporar a participação ao cotidiano, promovendo uma alteração nas relações sociais que envolvem a atividade pedagógica e, por consequência, na seleção dos currículos. O que transformaria essas relações em atividades compartilhadas.” (p.171)</p> <p>“Observando as falas e os espaços de participação das crianças no CA/UFSC, concorda-se com Sacristán e Gómez (1998, p. 87): ‘Nem o sistema escolar, nem o currículo, nem a organização da escola e da aula, nem a tradição profissional favorecem esta exigência de participação ativa do aluno/a na determinação real da vida explícita da aula.[...]’” (p.175)</p>
<p align="center">(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem</p>	<p align="center">CARNEIRO (2006)</p>	<p>“[...] Dessa maneira, a professora reproduziu dentro de sala de aula um padrão, adotado na escola, dos que sabem e dos que não sabem, dos maduros e dos imaturos. Ao organizar a interação entre os alunos com diferentes níveis de aprendizado dessa maneira, a professora limitou as possibilidades de troca e variação entre eles.” (p.202)</p>
	<p align="center">AMARAL (2008)</p>	<p>“[...] Mas em que consiste essa cultura infantil? Em que momentos e em quais locais ela é produzida? Inicialmente, cabe lembrar que a produção de cultura é um ato social que engloba tudo que é criado e transformado pela humanidade, sendo a criança um integrante da sociedade, logo, é partícipe dessa produção coletiva. Desse modo, o processo de transformação da criança até o adulto, para além de um fenômeno biológico, é um processo cultural, por meio do qual o indivíduo se insere no mundo social como um sujeito de direitos (GOUVÊA, 2004).” (p.26)</p> <p>“O autor apresenta pressupostos teóricos de que as crianças estabelecem intensa relação com o mundo que as cercam, atribuindo significados próprios aos acontecimentos cotidianos. Nesse sentido, as culturas infantis podem ser identificadas nos jogos, nas brincadeiras, na interação com adultos e crianças, pois as crianças não recebem passivamente a cultura, elas interferem, reproduzem e produzem cultura.” (p.27)</p>

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem</p>	<p align="center">AMARAL (2008)</p>	<p>“Desse modo, compreender a criança, ouvi-la e considerar suas especificidades torna-se imprescindível para promover esse diálogo que contraria uma perspectiva adultocêntrica, ainda presente em nossa sociedade, onde a criança é tomada pelo que lhe falta, ou seja, é vista como um ‘vir a ser’ em oposição ao adulto que ‘já é’ (CASAS, 1998).” (p.36)</p>
	<p align="center">AMARAL (2008)</p>	<p>“A divergência entre adultos e crianças, percebida em alguns momentos, reitera a importância de se considerar a inclusão do ponto de vista das crianças nos processos de pesquisa e, principalmente, sua participação na construção de uma pedagogia da infância que considere as crianças como sujeitos sociais históricos e culturalmente situados.” (p.56)</p>
	<p align="center">AMARAL (2008)</p>	<p>“E de tanto ver crianças transformadas em alunos nas instituições educativas, muitas vezes já não as enxergamos mais, pois sua existência é naturalizada. Sacristán (2005) esclarece, também, que temos mais informações sobre o sujeito professor do que sobre o sujeito aluno. De maneira complementar, Arroyo (1999) questiona: será que nós, professores e pedagogos, responsáveis pela organização do trabalho pedagógico na escola, conhecemos as necessidades dessas crianças que se tornam alunos? Ou ainda será que buscamos conhecer?” (p.111)</p>
	<p align="center">ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Baptista (2003) trata da questão sob a ótica do direito das crianças, evitando argumentos de caráter normativo sobre o desenvolvimento infantil e sobre conteúdos a serem transmitidos. Para a autora, as crianças, como sujeitos competentes, têm direito ao conhecimento e, se as melhores condições para a garantia desse direito estiverem no EF, seja pela atual política de financiamento ou por outros motivos, deve-se então garantir que isto aconteça e que seja em uma escola de qualidade.” (p.20)</p>
	<p align="center">ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Os dois autores, Vygotsky e Bakhtin, a partir de estudos fundamentados no materialismo dialético e utilizando o método da dialética, percebem o homem como ser histórico, constituído nas relações sociais, não podendo, portanto, ser explicado como objeto, mas sim, como sujeito, compreendido em suas relações. Ambos compreendem a centralidade da linguagem que, como signo por excelência, tem a função de gerar e organizar os processos psicológicos mediando a relação dialética entre o social e o individual. Diante disso, Vygotsky e Bakhtin, percebem a ubiquidade social da palavra, compreendendo-a como instrumento semiótico mais poderoso no contato social e na regulação interpessoal da conduta (FREITAS, 2005), sendo capaz de evocar contextos, confrontar valores sociais contraditórios, conflitos, relações de poder, entre outros.” (p.37)</p>

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
	ARAÚJO (2008)	“A compreensão da alfabetização como processo é algo bem marcante nas duas propostas, tanto da UFMG (2004) como do MEC (2006). Em ambos os casos, evidencia-se a compreensão de que é um processo que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola, fato que deve ser considerado na prática pedagógica. Considerar a criança como sujeito de sua aprendizagem, respeitar suas especificidades, realizar atividades planejadas com o coletivo da escola e compreender o lúdico como forma de possibilitar modos de entender e agir sobre sua realidade, também foram questões evidenciadas como forma de realizar um trabalho de qualidade.” (p.89)
	ARAÚJO (2008)	“Diante das falas das docentes concordei com Charlot (<i>apud</i> DELGADO, 2004) ao dizer que as pedagogias tradicional e nova, apoiadas na idéia de natureza infantil, influenciaram o corpus de representações acerca das crianças. Isso leva a representá-las ora como reis, ora como vítimas, incapazes de percebê-las como são de fato. Segundo Delgado (2004), as crianças costumam ser pensadas enquanto alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, bem como, a educação é pensada como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares.” (p.102)
	ARAÚJO (2008)	“[...] Khoan (2004), discute ainda, com base nos estudos de Deleuze que as crianças obtêm suas forças do devir molecular que fazem passar as entre idades, que saber envelhecer não é manter-se jovem, mas extrair os fluxos que constituem a juventude de cada idade. Devir – criança é, assim, segundo os estudos desse autor, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a uma força que irrompe sem ser convidada. Compreender essas questões significa poder ajudar a encontrar um novo modo de pensar a educação, um novo início para a educação. Seria algo assim como a infância da educação e não apenas uma educação da infância.” (p.119)
	CAPUCHINHO (2008)	“Para que a implementação dessa política seja eficaz é necessário que as orientações pedagógicas respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem e em seu tempo de vida.”(p.25)
	CAPUCHINHO (2008)	“As crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, sujeitos sociais e históricos, que produzem cultura e são por ela produzidas. Ao vermos a criança desse ponto de vista, veremos que a infância é mais que um estágio é uma categoria da história.” (p.26-27)

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem</p>	<p align="center">CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“Cabe aos professores refletirem sobre a singularidade da criança nas suas formas de ser e de se relacionar com o mundo. Cabe também a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos que são autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades.” (p.28)</p>
	<p align="center">CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“Sendo a criança produtora de cultura e que tem seus modos próprios de estar no mundo e de interagir com ele, cabe-nos a pergunta: Estamos nós oferecendo condições para que nossas crianças produzam cultura? [...]” (p.27)</p>
	<p align="center">CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“O depoimento da professora Bianca revela uma visão estereotipada em relação à criança da escola pública. Isso fica evidente quando ela fala que as crianças ‘carentes’ são incultas, ao contrário do que ocorre na escola particular, onde, para ela, o acesso ao mundo letrado se dá de uma forma mais efetiva. Para as crianças ‘carentes’ falta, na sua opinião, ambiente alfabetizador. Ela se refere às crianças das classes populares como ‘carentes’, o que é coerente com sua fala, pois a vê como alguém a quem falta algo; [...]” (p.75)</p>
	<p align="center">RIBEIRO (2008)</p>	<p>“Há também a idéia da falta de estímulos como causa dos diferentes ritmos de aprendizagem, revelando a possível crença de que o aluno responde aos treinamentos recebidos. A questão maturacional também é confirmada neste desdobramento da pergunta, bem como o conceito de que o conhecimento já existe no aluno, precisa tão somente ser despertado. Uma única professora coloca o papel do professor como possibilitador das aprendizagens [...]” (p.98)</p>
	<p align="center">SANTAIANA (2008)</p>	<p>“Os argumentos do EFNA destinam-se às crianças de classes populares, uma vez que as demais já se encontram inseridas em um contexto escolar. É essa camada populacional, a popular, que interessa ao EFNA, pois é no seu futuro que o investimento se embasa e se sustenta enquanto política afirmativa. É sobre esses aspectos e os discursos que constituem ‘a criança’ que será incluída no Ensino Fundamental que pretendo me ater na continuidade desta pesquisa.” (p.65)</p>
	<p align="center">SANTAIANA (2008)</p>	<p>“É possível constatar que a escola, de forma exemplar, regulou e ainda regula a conduta dos sujeitos infantis no processo de transformá-los em alunos. Isto se dá conectado à produção de saberes construídos sobre a infância, individualizando o sujeito infantil, perscrutando-o, observando-o, regulando-o, para efetivamente conseguir o governo do mesmo.” (p.70)</p>

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem</p>	<p align="center">SCHEFFER (2008)</p>	<p>“Uma das idéias básicas da perspectiva histórico-cultural é a de que o conhecimento é construído historicamente pelos sujeitos em suas relações humanas através da linguagem. Nesse sentido, o homem é entendido como um ser histórico, social e cultural. Um ser atuante, que pensa e fala. É um sujeito criador que transforma a realidade e por ela é transformado, pois, nesse processo de transformação, o homem estabelece relações com a natureza e com os outros homens, determinando-se mutuamente. Tudo isso lhe permite constituir suas formas de pensar, sentir e agir e de construir conhecimentos.” (p.47)</p>
	<p align="center">SCHEFFER (2008)</p>	<p>“[...] Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, que pauta este estudo, é fundamental saber quem são essas crianças que freqüentam nesse momento histórico as salas de alfabetização, os seus interesses, suas práticas de leitura e escrita fora da escola, seu cotidiano, quais os conhecimentos que já possuem acerca desses objetos de conhecimento, quais as funções que o grupo sócio-cultural a que pertencem atribuem a essas práticas.” (p.111)</p>
	<p align="center">SCHMITZ (2008)</p>	<p>“[...] A realização de pesquisa com crianças é apontada por Faria (2002) como uma metodologia diferenciada, que instiga o olhar investigativo e reflexivo sobre as culturas produzidas pelas infâncias. A expressão infantil é vista, nesta perspectiva, como uma possibilidade de buscar um maior aprofundamento sobre o mundo, no qual as crianças estão inseridas. Esta metodologia de pesquisa, apontada pela autora, parte de uma perspectiva que considerarei fundamental nesta investigação: ‘pesquisar a criança em todas as dimensões’, dando voz e vez à cultura que é produzida por estes sujeitos, na organização espaço-temporal das escolas.” (p.22)</p>
	<p align="center">SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Há, portanto, muito para ser pesquisado e construído em relação às trajetórias realizadas pelas crianças da pré-escola para o Ensino Fundamental. Ao serem matriculados no primeiro ano, os meninos e meninas de seis anos continuam vivenciando sua infância. O que vemos, porém, em grande parte das turmas, ao contrário, é que estas crianças são transformadas em alunos para que aprendam a se adequar a este novo espaço: o da escola formal. Infelizmente, em muitas dessas salas de aula, as crianças têm encurtado sua infância, pelos longos períodos em que passam ‘enclausuradas’ neste espaço.” (p.131)</p>

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem	SILVA (2008)	“As crianças produzem cultura e também são produzidas na cultura na qual seu contexto está inserido. Por meio deste contexto vai adquirindo experiência de atribuição de significados às coisas ao seu redor. [...]” (p.38)
	VALIENGO (2008)	“Esta pesquisa concebe a criança como um sujeito que aprende e se desenvolve por meio de atividades realizadas coletiva e individualmente, baseada na tese de que em cada momento da vida há uma atividade principal e propulsora de um desenvolvimento amplo da inteligência e da personalidade infantis.” (p.11)
	VALIENGO (2008)	“Nossa sociedade, como afirma Leite Filho (2001), pode ser vista como ‘adultocêntrica’, isto é, uma sociedade idealizada por adultos, para os adultos. Assim, ‘a criança é vista, muitas vezes, como quem ainda não é. Como quem está para ser. Como um incômodo’ (LEITE FILHO, 2001, p.49).” (p.21)
	VALIENGO (2008)	“Como afirma Sarmiento (2001, p.13), ‘a infância é uma construção social’: nem sempre existiu essa noção como a temos hoje, embora não possamos dizer que todos a tenham da mesma forma: crianças com os mesmos direitos e as mesmas possibilidades. Com a globalização, o entendimento sobre a infância está sendo disseminado de forma mais homogênea, sem garantir, contudo, a efetivação dos direitos infantis.” (p.23)
	VALIENGO (2008)	“[...] o Enfoque Histórico-Cultural considera a criança e a infância como um momento único da vida em que o desenvolvimento das funções psíquicas ocorrem de maneira rápida, e quanto melhores forem as condições de vida mais o sujeito se desenvolve. Para tanto a criança é encarada como sujeito histórico, social e necessariamente ativo.” (p.40)
	ABREU (2009)	“Muitos alunos que a escola pública recebe oriundos das classes populares, que no geral constituem a sua maioria, antes de entrarem na escola, tendem a um contato restrito à escrita e à participação em eventos de letramento, mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e digitais, como jogos, teatro, computação, dentre outros. Enfim, tais alunos estabelecem uma interação não tão dinâmica e complexa com os processos de letramento (escolar, familiar, da mídia, da informática) quanto os alunos de classes mais favorecidas.” (p.129)

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem	BORDIGNON (2009)	“Em relação ao currículo, o Ministério da Educação estabelece no documento de orientação, que não se deve juntar os conteúdos das duas etapas, mas construir um currículo adequado, ‘que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.’ (BRASIL, 2006, p. 9)” (p.37)
	BORDIGNON (2009)	“Quando indagadas se existem diferenças em trabalhar com alunos de seis ou sete anos, no primeiro ano do ensino fundamental, a maioria das professoras indica que a diferença consiste na questão da ‘imaturidade’ ou do ‘amadurecimento’. Estes termos estão associados à postura apriorista, na qual toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito.” (p.59)
	CRUVINEL (2009)	“[...] Ademais, os avanços legais relativamente ao entendimento da criança pequena como ‘sujeito de direitos’ no Brasil requer estudos e pesquisas que descortinem as tendências e os possíveis avanços e retrocessos referentes às políticas públicas para infância.” (p.44)
	DANTAS (2009)	“Dessa forma a criança se desenvolve, constituindo-se sujeito consciente e atuante com o outro mais experiente, que age juntamente com ela, para além de seu nível real de desenvolvimento, construindo uma zona de desenvolvimento proximal promotora do seu aprendizado.” (p.22)
	FONTES (2009)	“Dessa forma, esse momento de mudanças no ensino fundamental deve possibilitar uma reorientação curricular que privilegie, no cotidiano escolar, o lúdico como veículo norteador das atividades, a definição de caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que respeite as singularidades da infância e a criança enquanto sujeito histórico-cultural.” (p.102)
	FURTADO (2009)	“Seguindo a mesma ideia de pensamento acima apresentada Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007, p.85), em suas pesquisas afirmam que ainda se está à procura de uma cultura que assuma os direitos da criança em contextos educativos. Para os autores este movimento deve partir de dois eixos centrais. O primeiro de assumir que o ‘mote de intervenção seja a criança’ e o segundo de se apostar nas mudanças ‘paradigmáticas relativamente aos papéis da criança como aluno.’” (p.16)
	FURTADO (2009)	“Quinteiro (2002) também apresenta preocupações sobre a necessidade de se aprofundar pesquisas no campo das Ciências Sociais e Humanas, com o objetivo de se compreender como está evoluindo a infância e os olhares sobre ela, principalmente na criança que está como aluno da escola pública do Ensino Fundamental.” (p.50)

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem</p>	<p align="center">FURTADO (2009)</p>	<p>“Para a perspectiva histórico-cultural torna-se fundamental ‘conhecer a criança com quem trabalhamos, entendendo-a como um ser social e histórico, que apresenta diferenças de procedência sócio-econômico-cultural, familiar, racial de gênero, de faixa etária, entre outras que necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas nas instituições infantis.’ (PC/SC/1998.p. 21). Esta concepção entende o ser humano enquanto ser social e estabelece uma concepção de desenvolvimento humano nas suas dimensões sociais, cognitivas, afetivas e físicas e reconhecendo que nenhuma destas dimensões devem se sobrepuser (sic) uma da outra.” (p.75)</p>
	<p align="center">MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“[...] Esse objetivo supõe um questionamento da noção de aluno tal como é tradicionalmente utilizada nas pesquisas educacionais e implica em recuperar as crianças que se escondem por baixo da condição de aluno no contexto da escola, focalizando-as como protagonistas sociais.” (p.22-23) “[...] Gimeno Sacristán (2005), ao dialogar com a história da educação, nos fala dos traços espaciais, temporais, disciplinares/curriculares que acabam por fazer das crianças, alunas.” (p.23)</p>
	<p align="center">MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“As crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. (Delgado e Muller, 2005). Tal consideração não nega que a identidade da criança seja também uma identidade cultural, (marcada e construída pela história da família, da escola e da própria infância como citada anteriormente).” (p.35)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Os estudos de Kramer levam ao entendimento do brincar como uma prática adquirida na experiência cultural e concebem a criança como indivíduo social, criador de sua própria cultura. A autora apresenta essa concepção tendo como referências os estudos de Walter Benjamim e, com base nas pesquisas desse autor, propõe quatro eixos: ‘A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; a criança pertence a uma classe social’ (BENJAMIM2, 1984, <i>apud</i>. KRAMER, 2006, p. 16).” (p.67-68)</p>
	<p align="center">OLIVEIRA (2009)</p>	<p>“[...] Constatamos, nos depoimentos analisados sob o ponto de vista cultural/ideológico, a presença de uma concepção de educação que se prende a questão da maturidade. Assim, defendiam os 6 (seis) anos completos pois acreditavam que, nessa idade, a cça estaria melhor preparada para ser matriculada no Ensino Fundamental.” (p.102)</p>

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem</p>	<p align="center">RANIRO (2009)</p>	<p>“[...] A criança tem que se ajustar a essas e outras coisas que podem variar conforme a instituição de ensino ou não, como a questão do tempo, por exemplo, e estará desenvolvendo postura e comportamentos característicos do papel de aluno – novo papel social – reflexo da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Mudanças de papéis alteram a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que faz e inclusive o que pensa e sente. Na transição de um nível para o outro, as crianças assumem o papel de aluno e ao mesmo tempo em que experimentam esse papel, continuam a ser crianças, carregando consigo necessidades de novas adaptações assim como as aprendizagens já adquiridas, de modo que essa dinâmica precisa ser objeto de atenção dos profissionais nessa etapa da escolaridade para além do entendimento de que essa é uma ruptura necessária. (LOLLATO, 2000; COLELLO,2003; SANTOS, 2006a)” (p.39)</p>
	<p align="center">SILVA (2009)</p>	<p>“[...] Associada essa ‘brecha’ legal ao caráter indutor do FUNDEF, as consequências são as que já destacamos anteriormente: o aluno passa a ser um valor monetário – quanto mais matrículas, mais recursos transferidos à esfera municipal, responsável legal pelo provimento desse nível educativo. A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental não estava vinculada à ampliação do Ensino Fundamental. Isso ocorrerá, posteriormente, como veremos, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001.” (p.45)</p>
	<p align="center">SILVA (2009)</p>	<p>“Em 1988, de acordo com Kramer (2006), fruto de mobilizações sociais, a Constituição Federal reconhece a Educação Infantil como direito das crianças, dever do Estado e opção da família. Embalados pela movimentação engendrada durante a Constituinte, outros marcos legais de destaque para a área configuraram avanços e mudanças na história dessa etapa educacional, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (2001), dentre outros documentos mandatórios que têm reconhecido as crianças como sujeitos de direitos, buscando a expansão de uma educação para as crianças de qualidade.” (p.76).</p>
	<p align="center">SILVA (2009)</p>	<p>Silva (2009) refere que o documento “Políticas de Educação Infantil” (MEC, 1993) reconhece a criança como sujeito histórico e social. As crianças são vistas como cidadãs, com suas múltiplas linguagens e dimensões, necessitando uma educação que respeite a infância. (p.78)</p>

CATEGORIA B – CRIANÇA(Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem</p>	<p>ZATTI (2009)</p>	<p>“Já no Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança nas leis de nosso país é aquela que além de se diferenciar por idade, reconhece que a criança precisa de cuidados; as crianças são ‘detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas’ (BRASIL, ECA, 1990), criança é aquela que depende de um adulto que já foi criança um dia; ser criança varia conforme a sociedade se organiza. Segundo Kramer, ‘crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições das sociedades em que se inserem’ (2004, p.15). [...]” (p.46-47)</p>
	<p>ZATTI (2009)</p>	<p>“A época das embarcações que tinha como fim, trazer imigrantes para a nova terra passou. Indiferentemente, destes tempos, muitas crianças, hoje, pela falta de condições de sobrevivência são designadas aos abrigos e casas lares; outras, condicionadas ao abandono e às ruas, seguem a mendigar ou praticar pequenos furtos e a utilizar drogas ilícitas. A educação para estas crianças fica em segundo plano como algo distante destinado a ricos e apenas a alguns pobres.” (p.48)</p>
	<p>ZINGAREL LI (2009)</p>	<p>“Meireles (2007) acredita ainda que o fato da criança ‘vestir-se de aluno’ por cinco horas para aprender o que for necessário para seu futuro será favorável desde que no tempo restante de seu dia ela volte à categoria social de infância sem perder as necessidades do momento específico do desenvolvimento humano no qual se encontra, ou seja, mesmo na escola vestida de aluno a criança continuará a falar, a movimentar-se e a interagir e no tempo restante continuará sendo criança, brincando, correndo, pulando etc.” (p.43)</p>
	<p>ZINGAREL LI (2009)</p>	<p>“Podemos aferir neste contexto que a criança de seis anos que anteriormente era atendida pela educação infantil como ser histórico e social, agora é atendida em uma modalidade voltada para preparação para o mundo do trabalho e, ainda, com concepções de ensino e de aprendizagem voltadas para o ‘aprender a aprender.’” (p.109)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“[...] nesta pesquisa, que a criança é entendida como um <i>sujeito humano de pouca idade</i>, portanto, histórico e cultural, sem negar sua formação como ser biológico, [...]” (p.33)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Considerando os limites deste trabalho, pretende-se examinar os determinantes históricos, políticos e ideológicos que estão na base da implantação do Ensino Fundamental de nove anos (EF9Anos) no Brasil. Neste sentido, objetiva-se ir além do discurso oficial, que denomina tal política como de ‘inclusão’, de ‘afirmação’, que considera a criança, estudante dos anos iniciais, como uma ‘unidade monetária’ (ARELARO, 2005; SANTOS e VIEIRA, 2006)!” (p.53)</p>

(continua)

CATEGORIA B – CRIANÇA (Conclusão)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
(B2) Sujeito social, histórico, cultural e sujeito de aprendizagem	LOUREIRO (2010)	“[...] Neste sentido, objetiva problematizar uma das teses mais caras à Modernidade: <i>lugar da criança é na escola</i> na perspectiva da infância (QUINTEIRO, 2000), evidenciando-se a necessidade de se compreender tal conceito, ‘[...] 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’ (QUINTEIRO, 2004 p.172).” (p.54-55)
	LOUREIRO (2010)	“[...] ‘[...] a busca de uma Escola Pública Democrática e de Qualidade parece ser ainda, em nosso país, um projeto para o futuro, o que coloca em xeque as relações entre a política e a pesquisa educacional, de um lado, e entre ambas e o modo como a criança pobre é tratada na escola, de outro. (QUINTEIRO, 2000, p. 4).” (p.69)
	LOUREIRO (2010)	“Mesmo observando todas as contradições apresentadas pela legislação e corroboradas pelas pesquisas sobre as relações entre criança, infância e escola, acredita-se que estas são um ponto fundamental na pesquisa em tela. Não apenas olhando para a <i>criança de seis anos</i> , mas sim para todas as crianças que estão e sempre tiveram presentes nessa etapa da escolarização, subsumidas na condição de alunos. [...]” (p.83)
	LOUREIRO (2010)	“A Psicologia tradicional biologicista teve como preocupação central, em seus estudos, as formas de comportamento em diferentes estágios de desenvolvimento, consolidando, assim, a ideia do desenvolvimento que ocorre em etapas, reguladas pela maturação de processos biológicos.” (p.134) “Neste aspecto, fica clara a visão das professoras do CA/UFSC de que a escrita é uma habilidade mecânica que aparece na criança com idade média de sete anos, dependendo de sua maturação percepto-motora.[...]” (p.134)

Fonte: Elaboração própria.

CATEGORIA C – ESCOLA (Continua)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C1) Instância que garante o direito à educação</p>	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Finco (2007) elucida que as crianças brincam em qualquer circunstância, e sempre encontram um jeito para se divertir, sozinhas ou em grupo, no trabalho ou nas lacunas do gerenciamento do tempo na escola, transgredindo, muitas vezes, aquilo que os adultos tentam impor, pois elas identificam entre uma brecha e outra, a possibilidade de resistência. Dessa forma, as crianças se apropriam do espaço escolar e o transformam em um lugar de ludicidade e alegria. (p.95)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Diante dessas questões, a autora (Barbosa, 2003, 2006) afirma que se o ingresso aos seis anos no EF significar um projeto pedagógico voltado para a ludicidade, para o desenvolvimento das diversas linguagens, para a interação social, para o jogo, para a brincadeira, vivenciando a infância, ele será ótimo. Mas, se ao contrário, significar o ‘massacre dos inocentes’, como tem sido para as crianças de sete anos que estão na primeira série do EF, será necessário repensar a proposta. Para a autora, se estamos vivendo em sociedades longevas, não justifica que dedicar dez por cento do tempo total da vida para a pequena infância seja visto como tempo perdido.” (p.20)</p>
	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>“Esclareço aqui o meu interesse de trabalhar com a ferramenta da governamentalidade, inspirada em Foucault, uma vez que vejo o EFNA como uma estratégia que se engendra na contemporaneidade para a captura do sujeito infantil. Essa captura do sujeito infantil procura sua efetivação através de variados mecanismos, envolvendo não só os docentes que atuarão com as crianças, como as práticas pedagógicas que a elas se destinam. É a partir da ferramenta da governamentalidade que construírei minha dissertação. [...]” (p.18)</p>
	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>“É vital para a segurança do Estado, bem como para sua economia, ter uma população escolarizada e sadia. Intervenções por meio da educação fazem parte de uma política de regulação do risco social, pois, por meio das campanhas nacionais de educação, implementadas legalmente, como o EFNA, se pretende subjetivar nos sujeitos da educação ‘mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver’ (FOUCAULT, 1997, p.85).” (p.55)</p>
	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>“A população infantil constitui-se de sujeitos que necessitam ser conduzidos, para que deles se extraia máxima produtividade, para que assim se consiga, futuramente, manter uma população sadia, educada, preparada para a vida adulta. O investimento está sendo feito no começo, mais cedo, com a inclusão obrigatória das crianças com seis anos no Ensino Fundamental.” (p.63)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C1) Instância que garante o direito à educação</p>	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Deparei-me naquele momento com esta concepção certeniana no espaço escolar pesquisado: por mais que os professores e a direção procurassem delinear as estratégias de ocupação espaço-temporal desta escola, estava evidente de que estas não seriam observadas a todo momento. Havia <i>micro resistências</i> ou <i>micro liberdades</i>, que influenciavam a organização das crianças.” (p.113)</p>
	<p>VALIENGO (2008)</p>	<p>“Em síntese, a análise das situações anteriormente apresentadas possibilita algumas compreensões dentre as quais a persistência de concepções de uma criança incapaz, sem participação efetiva nos fazeres escolares, o que implica em inatividade e, conseqüentemente, carência de pleno desenvolvimento psíquico.” (p.129)</p>
	<p>ABREU (2009)</p>	<p>“[...] Nesse sentido, Nascimento (2006) apresenta a seguinte contribuição: ‘No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e não só na educação infantil.’ (NASCIMENTO, 2006, p. 28, 29).” (p.57)</p>
	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“Usando as palavras de Freire (2005, p. 56), ao retratar a interiorização da opinião dos opressores pelos oprimidos, as crianças, ‘[...] de tanto ouvirem que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, terminam por se convencer de sua incapacidade’. Aos poucos, a correção torna-se necessária no sentido de aprovação, de legitimação do que é certo ou errado. Essa averiguação ultrapassa a autoridade da professora e é atribuída a qualquer outra autoridade. Observei que quando a coordenadora foi até a sala de aula passar um recado às crianças, imediatamente elas se levantaram e levaram seus cadernos para que ela olhasse a atividade.” (p.53)</p>
	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“Decidimos trazer à tona esse assunto de resistências e transgressões dos alunos por termos observado, na sala de aula em que ocorreu a pesquisa, que as crianças recorrentemente apresentavam atitudes que explicitavam insatisfação com o ambiente da sala de aula. Iniciamos citando McLaren (1992, p. 128), para quem os rituais ativos de resistência e transgressão ‘[...] são tentativas intencionais, ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades escolares’.” (p.92)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C1) Instância que garante o direito à educação</p>	<p>DANTAS (2009)</p>	<p>“Defende-se, portanto, que a construção de um trabalho junto às crianças, embora formalmente estruturado, pretende lhes garantir viver a sua infância plenamente, o que reivindica o ambiente escolar enquanto espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas - para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir do compromisso e auxílio ao professor.” (p.24)</p>
	<p>DANTAS (2009)</p>	<p>“[...] Tudo isso, tendo a infância como eixo primordial e visando a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino. Ao enfatizar o trabalho na criança de seis a 10 anos, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares, formas diversas de viver a infância, devemos recolocar no currículo o brincar como modo de ser e estar no mundo. Valorizando, também, a importância das diversas expressões para o desenvolvimento da criança na escola e fortalecendo os tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte. Afinal, esse ser humano precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano.” (p.40-41)</p>
	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“A educação, que não se esquece da infância, contempla ações que objetivam defender relações mais humanas, como o respeito pelo outro, a solidariedade, o cuidado com o perigo e a necessidade de se estar sempre aprendendo. A educação que não se esquece da infância compreende que o brincar tem em si um sentido, como afirma Arroyo (2005) somos seres lúdicos tanto quanto somos seres conscientes e intelectuais. Ideias como estas sobre a infância são imprescindíveis para os educadores que atuam diretamente com crianças na busca da compreensão de uma finalidade educacional e as suas limitações atuais. Assim a ampliação do ensino fundamental só poderá ser considerada se for para promover a infância na escola.” (p.113-114)</p>
	<p>MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“Gimeno Sacristán (2005) considera que boa parte da falta de simpatia dos estudantes com a escola e com o que se ensina nelas está na organização da cultura escolar, pois a cultura da educação obrigatória acaba por subordinar o direito do sujeito, quando esta relação deveria acontecer no sentido oposto, a cultura da educação obrigatória deveria estar subordinada ao direito do sujeito.” (p.142)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C1) Instância que garante o direito à educação</p>	<p>MOYA (2009)</p>	<p>“As dúvidas apresentadas pelos profissionais em relação ao processo de alfabetização dessa clientela, ou seja, se deveriam ou não ensinar a leitura e a escrita não foram devidamente esclarecidas. Na realização da pesquisa de campo, identificou-se que os responsáveis pela organização do ensino do 1º ano não receberam a formação necessária para entenderem a finalidade da organização desse novo ano. Essa questão está clara nas orientações pedagógicas do MEC. Segundo esse referencial, a alfabetização de crianças dessa faixa se efetiva apenas para uma parcela mínima da população. Somente as crianças das classes média e alta têm desde cedo contato com a escrita e são capazes de apropriar-se do código linguístico em idade mais precoce, antes dos sete anos de idade. Ora, não é justo deixar as crianças das classes populares excluídas desse processo.” (p.159)</p>
	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“[...] Acolher de forma mais adequada a criança que ingressa no Ensino Fundamental e a busca de estratégias para esse acolhimento, sobretudo nesse momento de antecipação da escolarização obrigatória, são essenciais. Os desafios envolvendo os direitos das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de acordo com Kramer (2006), passam pelo trabalho pedagógico que favoreça a experiência com o conhecimento científico e com a cultura: [...]” (p.169-170)</p>
	<p>ZATTI (2009)</p>	<p>“A escola deve constituir-se como um lugar privilegiado para a vivência da infância. Neste sentido a PCSC, aponta que a ‘escola cada vez mais cedo e por mais tempo, terá a necessidade de rever a qualidade dos espaços pedagógicos para serem consideradas como adequadas, aprimorando e estruturando estes locais que cada vez mais cedo recebem crianças bem pequenas que iniciam um processo de aprendizagem’ (SANTA CATARINA, 2005, p.58).” (p.40)</p>
	<p>ZINGARELLI (2009)</p>	<p>“As professoras, tanto das escolas da rede municipal quanto da rede privada, referem-se às crianças como ‘pequeninos’, ‘novinhos’ e tem com estas uma relação quase que maternal.[...]” (p.111)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Portanto, para defender a escola como lugar privilegiado da infância, é preciso repensar os espaços físicos e sua organização, os tempos escolares e suas regras, para que possamos permitir que as crianças se apropriem e vivenciem a escola como um lugar cheio de sentido, onde sua voz e vez não sejam vistas como ameaças à autoridade e à defesa da ordem estabelecida pelos adultos na escola.” (p.169)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C1) Instância que garante o direito à educação</p>	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Além disso, revela também as <i>penalidades</i> pelas quais as crianças estão expostas diariamente; de uma forma ou de outra, a criança é constantemente controlada, manipulada em nome da ordem, da disciplina. A sutileza com a qual as regras são colocadas para as crianças vão criando uma naturalização das forças opressoras, afinal não há mais a punição corporal, que parece chocar mais, essa punição foi substituída pela depreciação verbal, a indiferença, a exposição moral da criança. Segundo Foucault (2008), essa transformação da penalidade se deve a uma mudança de objetivo, visa-se a não mais atingir o corpo, mas, sim, o coração, o intelecto, a vontade, as disposições.[...]” (p.168) “Esse culto ao disciplinamento via normas e regras com as quais, por anos, as crianças aprendem a conviver, quase sempre sem entender as razões pelas quais são fundamentadas, acabam por incorporar uma condição de submissão.” (p.169)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Dessa forma, na escola, que se constitui como um dos principais espaços da infância, a realização plena dos direitos da criança encontra-se muito longe de se efetivar. Talvez por conta da ambivalência entre o direito à proteção e o direito à participação, uma vez que enxergamos a criança como dependente dos adultos e incapaz de, sozinha, assumir responsabilidades, bem como tomar decisões sobre as questões que afetam diretamente suas vidas.” (p.170)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Portanto, a implantação do EF9Anos é aqui entendida como integrante de uma política caracterizada pela massificação do ensino e precarização da condição humana, e também como uma oportunidade de rever radicalmente a escola para respeitar as necessidades e direitos básicos das crianças de: participar, brincar e aprender. [...]” (p.35) “‘[...] Sinteticamente, o objetivo é garantir as necessidades e direitos básicos da criança na escola: aprender, brincar e participar para desenvolver-se como ser humano em toda sua complexidade.’ (QUINTEIRO)” (p.157) “Observando as falas das estudantes/estagiárias, percebe-se que a escola não está organizada e muito menos preparada para exercitar essa necessidade e direito da criança: o brincar (ver Gráfico 5) , mas mesmo assim, as crianças continuam brincando. [...]” (p.179)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
(C1) Instância que garante o direito à educação	LOUREIRO (2010)	“É na escola, [...] que se deve buscar um caminho que compreenda as crianças como protagonistas da produção cultural, possibilitando identificá-las em processo de criação-recriação de si, do outro e do mundo a partir do conjunto de experiências vividas por elas.” (p.84) “[...] a ação da criança na escola não pode ser entendida apenas como forma de avaliar seu desempenho ou de observar seu comportamento, mas como sua forma de ser e de estar no mundo.[...]” (p.186)
(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal	CARNEIRO (2006)	“[...] Tal interesse decorreu do entendimento de que a escola, sendo um ‘lugar de produção de gerações, é, por isso, o lugar onde se articulam o social e sua representação – um lugar do político e da política’ (VEIGA, 2003, p. 45). Dessa forma, entende-se a sala de aula como um contexto no qual se situam as ações dos indivíduos envolvidos no processo de alfabetização, universo em que se concretizam e se cruzam políticas, ideologias, culturas, desejos.” (p.21)
	CARNEIRO (2006)	“A sala de aula é compreendida neste estudo como um contexto em que se desenvolvem práticas de alfabetização e letramento que são influenciadas por decisões e orientações advindas de outros contextos institucionais. As práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas e as oportunidades para aprender são construídas no âmbito dessa imbricação de contextos situados social, política e historicamente. Tais práticas são, portanto, apoiadas ou restringidas pelos contextos externos e também pelos espaços interacionais construídos em sala de aula (DANTAS, 2003). No contexto interno à escola, os espaços interacionais envolvem a construção de significados compartilhados do que é ou não apropriado se fazer, por exemplo, em uma turma da Fase Introdutória. Esses significados são estabelecidos à medida que os participantes convivem e partilham a vida diária por meio de suas ações, as quais, por sua vez, estão inseridas no contexto da escola e respondem ao contexto da política educacional que define algumas formas de organização da vida escolar.” (p.21-22)
	CARNEIRO (2006)	“Das considerações anteriores, conclui-se que os alunos, diante do complexo processo de alfabetização, tiveram restringidas suas condições para apreender e dominar a tecnologia da escrita e se tornarem usuários competentes em razão dos condicionantes sociais, políticos e culturais. Tiveram nos (des)caminhos institucionais e políticos a fragmentação e a distorção no acesso à cultura escrita.” (p.208)

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">ROHDEN (2006)</p>	<p>“Nesse contexto, a função primordial da educação é a formação da cidadania. Para isso, é preciso antes de mais nada que os educadores se vejam como cidadãos participantes da construção da sociedade e do conhecimento, ou seja, se vejam como pessoas capazes de criar ou mudar a ordem social. No exercício profissional, criam formas de pensar, sentir e atuar sobre um grupo de alunos, por meio do trabalho com o conhecimento e os valores da sociedade.” (p.20)</p>
	<p align="center">ROHDEN (2006)</p>	<p>“O projeto político-pedagógico de uma instituição escolar atua como referencial articulador das diferentes dimensões da escola, orientando a gestão, o processo de ensino-aprendizagem e a articulação da escola com a comunidade. Nesse caso é também com um projeto político-pedagógico que a escola implementará a mudança dos oito para os nove anos do ensino fundamental. Na LDB, cada escola, como um todo, tem como objetivo principal, e maior, construir o seu projeto pedagógico. O problema foi posto: não havia a cultura da sua elaboração e, em especial, da construção coletiva.” (p.26)</p>
	<p align="center">ROHDEN (2006)</p>	<p>“A construção do Projeto político pedagógico parte de princípios em que a escola é concebida como espaço social em que se valoriza os diferentes seres humanos de diferentes condições, sem distinguir ou priorizar ninguém. Valorizar significa a luta de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. O Projeto político pedagógico é um instrumento de luta, assim como é uma forma de contrapor-se à fragmentação de trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.” (p.29)</p>
	<p align="center">ROHDEN (2006)</p>	<p>“[...] Então, a escola tem o seu projeto político-pedagógico, isto é, ‘(...) um permanente processo de discussão das práticas, das preocupações (individuais e sociais) dos obstáculos aos propósitos da escola e da educação e de seus pressupostos de ação’ (Gadotti, 1992). Assim, a escola é o lugar de realização do processo educativo, devendo, portanto, organizar todas as ações em torno da educação de seus alunos. [...]” (p.34)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">ROHDEN (2006)</p>	<p>“Esta observação leva em conta que o 1º ano dessa etapa de ensino deve ser um período privilegiado para o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, tendo como referência a infância; deve ser uma ampliação do trabalho desenvolvido na educação infantil e não uma repetição desse trabalho. ‘A possibilidade de a criança ingressar mais cedo no ensino fundamental não significa acelerar o seu processo de saída, mas sim dar a essa criança maiores condições de ensino-aprendizagem’ (BRASIL, 2006a).” (p.52)</p>
	<p align="center">ROHDEN (2006)</p>	<p>“A construção do projeto pedagógico deverá acontecer de forma participativa, como foi afirmado anteriormente, mas a condução deste processo é de responsabilidade da gestão. Quando se fala em participação, busca-se uma representação efetiva de todos os segmentos da instituição, tendo cada um deste, feito um planejamento do que é necessário para a construção do documento mestre da instituição. E o projeto pedagógico, para o ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, deve considerar com primazia as condições sócio-culturais e educacionais das crianças da comunidade e nortear-se para a melhoria da qualidade da formação escolar, zelando pela oferta de aprendizagens e o alcance dos objetivos do Ensino fundamental, conforme definidos em norma nacional e o projeto pedagógico proporciona a ação da escola na sociedade, como afirma Veiga: ‘[...] a principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva’ (2001, p. 14).” (p.32-33)</p> <p>“A escola é um lugar de debate, de convivência, de significados e valores. Respeitar a identidade cultural do aluno é fundamental, faz parte de uma ação docente que promove um espaço para a construção do conhecimento.” (p.59)</p>
	<p align="center">TOLENTINO (2007)</p>	<p>“Diante dessa complexidade, o trabalho docente foi se reconfigurando, e os princípios da sociedade capitalista forma (sic) sendo aplicados ao campo educacional. O número de alunos explode nas salas de aula para concretizar a democratização do acesso maciço da população à educação, pois o objetivo que direciona as ações escolares prima pela maior produtividade com menor custo. O que influencia que a progressão na escolaridade dispense o acompanhamento do processo de aprendizagem e se renda às políticas orçamentárias, camuflando a reprovação.” (p.106)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>TOLENTINO (2007)</p>	<p>“[...] A valorização do produto final levou a escola a enfatizar mais a reprodução dos conteúdos, e menos o processo de aprendizagem. Os estudantes decoram conceitos, fórmulas, automatizam respostas e os ‘devolvem’ ao professor, por meio da escrita, e logo após os esquecem.” (p.101) “A inclusão das crianças na escolaridade requer que elas estejam na escola e aprendendo cada vez mais. Freitas (2005) adverte que a não aprendizagem tem sido provocada pela ausência do trabalho material na escola, o que torna o conhecimento sem significado para o aluno. O autor acrescenta que a ausência desse trabalho produtivo artificializa o processo de ensino, tornando-o exclusivamente cognitivo, o que exige memorização e exclui o raciocínio, portanto torna-se fundamental superar a fragmentação entre o trabalho intelectual e material, introduzindo na escola o trabalho material. Freitas declara ‘é preciso incorporar o aluno a um novo processo de produção de conhecimento, onde ele se sinta incluído’ (ibid.: 265, grifos do autor). O que exige um trabalho pautado na antecipação da ação, conforme explica Vázquez (1977).” (p.110)</p>
	<p>TOLENTINO (2007)</p>	<p>“As professoras pesquisadas também consideraram relevante o compromisso e a responsabilidade social com a educação que praticam. [...] Pensando a função social da escola como um compromisso e uma responsabilidade social torna-se fundamental que obstáculos sejam descartados e que seja considerado, na realidade de cada escola, o esforço pedagógico para vencer o estrangulamento social da não-alfabetização, desenvolvendo ações coletivas direcionadas a esse objetivo maior.” (p.112)</p>
	<p>TOLENTINO (2007)</p>	<p>“Às vezes acontecem situações, em sala de aula, em que o professor não compreende aquilo que a criança diz, pensa e faz, por isso Charlot alerta sobre a importância da descoberta da lógica daquilo que foi dito, pensado e feito. Para ele essas ações têm ‘uma lógica, uma lógica completamente diferente da lógica do professor, e que a coexistência de duas lógicas, cada uma se pensando a própria legitimidade, sem conhecer a lógica do outro, é uma das principais fontes da violência escolar’ (ibid: 99.). Quando o professor não compreende a lógica da criança e vice-versa, geralmente as crianças acabam vítimas da violência da não aprendizagem. No entanto, quando há simbiose nessa compreensão, há também a elaboração de aprendizagens.” (p.114)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Nessa perspectiva, ‘a desigualdade econômica e social tem sido a marca imposta à sociedade brasileira ao longo da história, tem expropriado a maioria da população e tem impedido o seu acesso aos bens materiais e culturais produzidos por todos’ (Kramer 1993, p.197) e ousou dizer, também, que tem produzido algumas falsas verdades como, por exemplo, a idéia de que toda escola pública é ruim e toda escola particular é boa, bem como o entendimento que a escola pública é destinada aos pobres, e a escola particular aos ricos. Uma concepção, muitas vezes, tão arraigada que tende a influenciar as crianças, que acabam por reproduzir tal discurso. E a escola, nesse caso, principalmente a escola pública, amiúde, se abstém de problematizar e dirimir essa visão equivocada.” (p.105)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Goulart (2007) reporta-se à reflexão sobre a linguagem na dimensão das práticas culturais orais de leitura e escrita, focalizando mais especificamente a ampliação do EF para nove anos. Inicialmente, destaca o fato de ser preciso muito mais de sentido para a vida e para a educação do que de informação. Nesse aspecto, julgo pertinente recorrer às palavras da autora: “o sentido está vinculado à construção significativa, concreta, de conhecimentos, modificando nossas formas de ser e de agir socialmente” (GOULART, 2007, p. 16).” (p.24)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Esta perspectiva confere, então, grande importância ao papel da escola e da mediação do professor possibilitada pela linguagem. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor é o de sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno para levá-lo, através da aprendizagem, a um desenvolvimento real. Com base em Vygotsky (1991), acredito que só a boa aprendizagem promove o desenvolvimento e que o bom ensino é aquele que apresenta uma orientação prospectiva, dirigida ao que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho, mas já é capaz de fazer com auxílio de um outro mais experiente. [...]” (p.105)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Segundo Sarmento (2002) o trabalho docente não pode ser um trabalho solitário do professor na sala de aula, ele tem que ser o trabalho de uma equipe. Mas, uma equipe que se coordena, que se articula, que se combina e que atua em conjunto. Ampliando esta discussão, Azzi (2002, p. 57) afirma que, ‘A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições de trabalho docente.’” (p.113)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“Outra justificativa dada para a ampliação do ensino fundamental é que precisamos construir uma escola pública comprometida com a cidadania e que, conseqüentemente, caminhe para uma inclusão real do aluno. Ou seja, a construção desse ideal de escola implica, além de garantir acesso, construir políticas que induzam transformações significativas na estrutura da escola.” (p.20)</p>
	<p align="center">CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“A escola é um espaço de aprendizagem e deve propiciar às crianças a oportunidade para que se apropriem de diferentes conhecimentos produzidos pela sociedade. [...]” (p.30)</p>
	<p align="center">CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“É no dia-a-dia das escolas que as mudanças nas políticas educacionais ficam mais evidentes, afinal é nelas que as coisas de fato acontecem. Saem dos documentos, da cabeça daqueles que as idealizaram, para a prática, com todas as dificuldades e limitações a que estamos sujeitos no complexo sistema educacional brasileiro.” (p.92)</p>
	<p align="center">RIBEIRO (2008)</p>	<p>“A qualidade de ensino passa por muitas instâncias e demanda políticas públicas que promovam transformações na estrutura da escola, que deve ser por excelência, o local onde as experiências de aprendizagem acontecem efetivamente, de maneira significativa e prazerosa. Neste sentido, Hugo Assmann (1998), pensador contemporâneo, faz uma análise filosófico-pedagógica sobre o papel da escola, chamando a atenção para as ecologias cognitivas, ou seja, os ambientes propiciadores de experiências de conhecimento. O autor afirma que educar é a mais avançada tarefa emancipatória, destacando paralelamente a melhoria pedagógica e o compromisso social: ‘Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O ‘produto’ da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem (learning experiences, como se frisa em inglês), e não simplesmente aquisição de conhecimento supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão. (p.32)” (p.39)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTOR A	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>RIBEIRO (2008)</p>	<p>“A possibilidade de acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos, pode significar, para muitas crianças, a possibilidade de acesso à cultura escrita, dentro da organização de um trabalho pedagógico em que a alfabetização e o letramento se constituam eixos norteadores, ressaltando que, embora estes eixos ocupem um lugar de grande importância, seria uma incoerência pedagógica se a proposta ficasse centralizada nestes conteúdos em detrimento das demais áreas do conhecimento. É imprescindível que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.” (p.40) “Mais do que aumentar o tempo pedagógico, é importante que o ingresso das crianças de seis anos de idade ao Ensino Fundamental traga aumento de quantidade e de qualidade de experiências de aprendizagem, possibilitando acesso à cultura e as interações sociais, possibilitando a construção de sua autonomia e de sua identidade.” (p.40)</p>
	<p>RIBEIRO (2008)</p>	<p>“Estes dados demonstram que a escola não tem conseguido ensinar a todos, e a análise de quem são os alunos que a escola não tem conseguido alfabetizar indica que são, em sua maioria, alunos das camadas populares, alunos das escolas públicas. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb demonstram que o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos, entre as que trabalham e entre as crianças negras.” (p.41)</p>
	<p>RIBEIRO (2008)</p>	<p>“As propostas pedagógicas que organizam a escola em ciclos de desenvolvimento partem do princípio de que cada fase de crescimento do aluno possui características próprias e cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem. Neste conceito está o ideal de uma escola inclusiva, que considera os percursos individuais e, ao considerá-los, não pode deixar de reconhecer a avaliação como um processo, numa concepção diagnóstica e formativa, na qual prevaleça um enfoque descritivo sobre a aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno.” (p.46)</p>
	<p>RIBEIRO (2008)</p>	<p>“Sabemos que o conteúdo das séries iniciais não pode ser exclusivamente a alfabetização, mas o fato da criança ter mais tempo para se apropriar deste objeto de ensino traz a possibilidade da descoberta da língua escrita e suas funções. De acordo com Vigotski (2000), o desenvolvimento é o resultado do aprendizado adequadamente organizado. Este desenvolvimento promove vários processos, que não aconteceriam de outra forma. Estes resultados vêm demonstrar que a relação com o ambiente sociocultural e o papel social do outro é fundamental.” (p.70)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>“Entendo também que o EFNA tem a escola como o <i>locus</i> para a sua efetivação, mas, para isso, é necessário objetivar a criança que será incluída no ensino fundamental, transformando-a ‘em foco de sua observação, e investindo seu corpo de poder, ao tomá-lo como objeto de saber’ (CORAZZA, 2001, p.44).” (p.67)</p>
	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>“[...] Destaco isso porque observo o quanto as relações de poder atravessam as instituições e, em especial, a escola. Educar, transmitir e construir conhecimentos, decidir e classificar o que deve ser ensinado para os alunos vem sendo, tradicionalmente, o papel da escola. Mas para que essas operações se conjuguem de forma produtiva é necessário que os professores se identifiquem com o discurso pedagógico que circula em seu espaço de atuação.” (p.86)</p>
	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>“A utilização dos termos auto-estima e auto-confiança se dá no sentido de estabelecer ‘algum tipo de relação do sujeito consigo’(LARROSA, 1994, p.38). Alunos motivados e interessados, certamente terão melhores condições de concluir exitosamente o Ensino Fundamental. ‘A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começar a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler, compreender e produzir textos’ (LEAL,ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p.103).” (p.93)</p>
	<p>SANTAIANA (2008)</p>	<p>“A escola, mais uma vez, é colocada como a melhor possibilidade de melhoria de vida, não só no campo intelectual e profissional, mas ela também vem revestida de uma responsabilidade cada vez mais investida do social. Ao apresentar o Ensino Fundamental como a melhor opção para as crianças de seis anos, privilegia-se um formato escolar, reconhecidamente institucional, que desde seu surgimento foi atrelado à transmissão do conhecimento e da cultura mundial acumulados.” (p.97)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>SCHNEIDER (2008)</p>	<p>“[...] De um modo geral, o fracasso produzido no interior da escola brasileira, no início do ensino fundamental e que hoje vem se estendendo até os anos finais, está estreitamente ligado aos encaminhamentos didáticos relativos ao ensino-aprendizado da língua materna. Isso está tão evidente que, hoje, já é lugar comum afirmar que as escolas brasileiras, sobretudo aquelas pertencentes à rede pública de ensino, não cumprem a sua tarefa de alfabetizar as crianças do nosso país. A minha preocupação constante com o fracasso na/da alfabetização tem me levado a procurar conhecer, compreender e encontrar explicações para esse processo.” (p.17)</p>
	<p>SCHNEIDER (2008)</p>	<p>“[...] Mesmo que as famílias e outros diferentes contextos em que a criança esteja inserida possam, muitas vezes, serem considerados como espaços de aprendizagem da leitura e da escrita, a escola ainda é a principal via de acesso à alfabetização para a maioria das crianças de nosso país, sobretudo para aquelas advindas das camadas populares, como é o caso daquelas que freqüentam as escolas em questão.” (p.97)</p>
	<p>SCHNEIDER (2008)</p>	<p>“[...] a alfabetização não se constituiu apenas como objeto teórico, mas em um compromisso com o direito de todas as crianças, principalmente aquelas que freqüentam as escolas públicas, de aprenderem a ler e escrever e de participarem de forma consciente e eficiente de práticas sociais de leitura e escrita.” (p.17) “Verificou-se ainda que, na maioria das atividades de produção escrita propostas pelas professoras, é preciso o aluno demonstrar a capacidade de escrever o que lhe é solicitado pelas docentes, demonstrando que a criança escreve para a escola e, não, na escola. Nessas produções escritas concretizadas na escola ficam excluídos os conhecimentos anteriores da criança sobre a linguagem, bem como o contexto familiar e social de onde ela vem, ilustrando o processo de <i>des-aprendizagem da função social da escrita</i> também observada por Soares (1988) na alfabetização escolar.” (p.110-111)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Nesta perspectiva, entende-se que a escola, como instituição social, tem a função de qualificar para o exercício da cidadania, ao buscar uma proposta de educação, que respeite e valorize a identidade cultural, no meio em que está inserida. Pérez (2004) ajuda-nos a entender a importância de trabalharmos os conceitos de <i>identidade e pertencimento</i> de um determinado cidadão ou grupo social, compreendendo a importância de pertencermos ‘[...] a um mundo natural e social, a um tempo veloz e lento, a um lugar único e global; a uma realidade em permanente transformação’. (p.118).” (p.33)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Ao considerar o espaço escola como uma das dimensões materiais do currículo, é possível problematizar sua influência na constituição dos sujeitos, que nele interagem. Os processos de socialização e interação dos sujeitos, envolvidos nas instituições escolares, ajudam a constituir determinadas concepções do espaço e do tempo, que passam a organizar as subjetividades, o estatuto dos saberes e os mecanismos de poder, presentes nestes espaços. (COSTA, 2002).” (p.43)</p>
	<p align="center">SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Ficam evidenciadas, nesta pesquisa, a importância e necessidade de a escola apostar na construção de espaços educativos heterogêneos, coletivos e solidários, que tenham na educação para a cidadania e a humanização dos sujeitos sua meta principal. Professores e alunos possuem inteligência, movimento e afetividade. Juntos têm o desafio de aprender a conjugar o corpo, a razão e a emoção para construir espaços-tempos mais humanizados e cidadãos, aprendendo a conviver, cooperar e competir, [...]” (p.84)</p>
	<p align="center">SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Observando as vivências espaço-temporais dos sujeitos inseridos no cotidiano da instituição escolar, percebo a necessidade de discutir a crise de identidade da escola contemporânea que tem desempenhado várias tarefas, esquecendo-se de sua função primordial: a de possibilitar o acesso e a produção do conhecimento às novas gerações. [...]” (p.129)</p>
	<p align="center">VALIENGO (2008)</p>	<p>“Pela atitude ativa de quem aprende e de quem ensina, a escola passa a ser lugar para transmissão e mediação do sentido do conhecimento científico, onde se educa para a liberdade, autonomia e humanização.” (p.40)</p>
	<p align="center">VALIENGO (2008)</p>	<p>“Na idade pré-escolar e escolar, a escola é um dos entornos mais significativos para a criança devido ao tempo permanecido lá e às relações criadas. Portanto, a preparação de um ambiente agradável, educativo, em que a criança possa agir, é responsabilidade do professor.” (p.69)</p>
	<p align="center">VALIENGO (2008)</p>	<p>“Isso pressuposto, a escola deve se tornar local destinado à reprodução e ensino da leitura e escrita de modo ativo e consciente, sem, no entanto, didatizar o ensino de modo a destituir a função social das capacidades leitoras e escritoras.” (p.95)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">ABREU (2009)</p>	<p>“A implementação de mudanças educacionais dessa natureza exige especialmente o comprometimento dos profissionais responsáveis pela implantação da política em foco, portanto conforme o professor-alfabetizador entenda e materialize esse processo de mudanças em suas práticas, podem-se configurar limites ou possibilidades de desenvolvimento de um trabalho qualitativo com os processos de alfabetização e letramento.” (p.59-60)</p>
	<p align="center">ABREU (2009)</p>	<p>“‘Uma classe de alfabetização é constituída de crianças com histórias de vida diferentes: umas sabem algumas coisas, outras sabem outras, umas já frequentaram a escola, outras a estão frequentando pela primeira vez, umas têm experiências sistematizadas com a língua escrita, outras mal manuseiam seu material; por fim, as realidades são distintas e essa diversidade é positiva quando se tem a pretensão de trabalhar de forma interativa, respeitando as singularidades. Isso parece necessário na medida em que aprender é, também, um ato individual: cada um aprende segundo seu nível de desenvolvimento, suas experiências e suas habilidades.’ (MIRANDA, 2008, p. 90)” (p.119)</p>
	<p align="center">ABREU (2009)</p>	<p>“Ao considerar que os alunos de meios ‘pouco letrados’ possuem menos chances de participar de eventos que oportunizem a vivência da leitura e da escrita fora do contexto escolar, os mesmos muitas vezes chegam à escola sem saber atribuir um sentido às ações de ler e escrever. Portanto, cabe à escola a função de apresentar e trabalhar com esses processos de forma significativa, já que esse ambiente pode ser o principal, senão o único, lugar de acesso a vivências da leitura e escrita com sentido para esses alunos. O fato de não conseguir atribuir significado para a aprendizagem e utilização da leitura e da escrita pode além de acentuar a noção de incapacidade e a dificuldade do aluno, estimular a desistência de aprender e interagir com esses processos.” (p.130)</p>
	<p align="center">ABREU (2009)</p>	<p>“Mesmo não sendo a única agência educativa, a instituição escolar, representa um contexto que possui uma dupla importância no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, nas séries iniciais. Além de trabalhar significativamente com esses processos, conforme revelou o presente estudo, o ambiente escolar atua como um mediador do aluno aos materiais escritos.” (p.147)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">BARBOSA (2009)</p>	<p>“Neste sentido, é importante afirmar que a democratização do ensino enquanto atendimento quantitativo por si só não basta. É necessário muito mais para garantir a todos o acesso à escola, a permanência nela e a aprendizagem. A universalização deve ser atravessada por mudanças qualitativas na organização e no funcionamento das instituições onde prevaleçam as articulações do conhecimento científico com o cotidiano da sala de aula, garantindo uma boa formação ao aluno. Democratizar o ensino apenas estendendo sua duração, mantendo a escola inalterada no seu padrão elitista, significa, na verdade, produzir a desigualdade e o fracasso escolar no interior da escola. [...]” (p.32)</p>
	<p align="center">BARBOSA (2009)</p>	<p>“Assim, a abordagem etnográfica nos permitiu iniciar o estudo com observações descritivas gerais. Foi nos sendo dada a oportunidade de perceber a escola não mais como um espaço onde ocorre somente aprendizagem, mas como um rico espaço dinâmico, cheio de relações e inter-relações, onde a vida fervilha com toda a sua magnitude. Mas ela também apresenta características de desigualdades sociais, econômicas, diferenças culturais, com professores, alunos e todos os demais sujeitos que nela se inserem carregando experiências singulares.” (p.36)</p>
	<p align="center">BARBOSA (2009)</p>	<p>“[...] Além disso, [...] entendemos que a sala de aula é, atualmente, o lugar privilegiado da educação formal. No entanto, a idéia difundida pelo sistema (educacional, social) é que esse é o único espaço de aquisição de conhecimentos’ (FREITAS, 1998, p. 54).” (p.48)</p>
	<p align="center">BARBOSA (2009)</p>	<p>“Desta forma, percebemos a dificuldade da professora entrevistada em inserir práticas mais lúdicas no cotidiano de sala de aula, bem como de criar formas para solucionar as questões postas por ela nesta entrevista. Porém, reconhecemos que as famílias das crianças podem vir a ser um grande entrave, pois, na maior parte das vezes, elas, de fato, exigem que a escola privilegie as práticas tradicionais, acreditando que através dessas práticas o processo de ensino e aprendizagem seja efetuado de forma mais significativa. Possivelmente um diálogo com os responsáveis pelos alunos pode contribuir nesse processo.” (p.58)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“Para Ferreiro (2001), conforme já referimos anteriormente, o processo de aprendizagem está intimamente ligado com a relação estabelecida entre a criança e a escrita. A criança aprende através da interação social e do meio em que vive, transformando as informações obtidas em objeto de conhecimento. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever não se dá através da memorização, mas pela reflexão crítica sobre o processo, bem como pelo significado da linguagem. Assim, o educador torna-se mediador desse processo, articulando estratégias que propiciem o contato do educando com esse objeto social, permitindo que o mesmo possa refletir e atuar sobre ele.” (p.66-67)</p>
	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“Portanto, entendemos o espaço educativo, tal como o entendem Freire (1996), Arroyo (2000) e outros, como um lugar de humanização, de diálogo permanente que possa favorecer a criação de oportunidades de se repensar continuamente a práxis pedagógica, visando uma educação significativa voltada para a formação cidadã.” (p.91)</p>
	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“Hoje a alfabetização implica não só o conhecimento da leitura e escrita como codificação e decodificação do código lingüístico, mas a habilidade do uso desse conhecimento como forma de expressão legitimada no contexto social, ou seja, por um lado, é através da escrita que o poder social é exercido pelas classes, reforçando a produção de uma sociedade excludente. Por outro lado, o domínio da escrita pode ser a fonte da leitura crítica do mundo. ‘Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem’ (FREIRE, 2007, p. 59).” (p.64-65) “Reconhecemos que a escola não é um espaço neutro, e sim um espaço onde se imbricam histórias de vida de seres dotados de gosto, sentimentos e desejos, e é neste campo formado por contradições que se efetiva a práxis educativa do cotidiano e acontecem as resistências frente às atividades rotineiras que fazem parte da escola. A compreensão dessas transgressões apresentadas pelos alunos torna-se extremamente importante para a resignificação da função social da escola, bem como do papel do educador como mediador desta resignificação.” (p.96)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">BARBOSA (2009)</p>	<p>“Salientamos que, diferentemente das relações autoritárias dos professores, baseada nos autores adotados, entendemos que o processo educativo implica o exercício de uma prática dialógica onde são criados espaços para compartilhar, refletir, questionar, aprender com as incertezas, experimentar, produzir alternativas para compreender aquilo que é vivenciado no cotidiano escolar. A relação de ensino e aprendizagem é construída na sala de aula pelo professor com seus alunos e por estes entre si. Na sala de aula pesquisada, quase sempre foi negada a oportunidade da criança se manifestar, ou seja, onde deveria haver diálogo, apenas o monólogo teve seu espaço garantido.” (p.115)</p>
	<p align="center">BORDIGNON (2009)</p>	<p>“No Parecer (CNE/CEB nº 6/2005) Barbosa explica que: ‘Colocar as crianças das camadas populares no ensino fundamental aos 6 anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso para elas’. Essa afirmação é ressaltada também por Santos e Vieira (2006, p.787).” (p.21-22)</p>
	<p align="center">BORDIGNON (2009)</p>	<p>“Jolibert (1994, p. 21) defende que durante o período de escolaridade as crianças descubram que existe um mundo da escrita: social, cultural, econômico, industrial, etc. Precisam saber que raramente os escritos sociais são divulgados em folhas soltas ou de cadernos, como encontram na escola.” (p.34)</p>
	<p align="center">BORDIGNON (2009)</p>	<p>“Algumas professoras demonstram em suas falas que, a cobrança do aluno chegar ao final do primeiro ano alfabetizado, não é feita de modo explícito, mas que ela existe, seja dos pais ou da Secretaria Municipal da Educação. [...]” (p.80)</p>
	<p align="center">CRUVINEL (2009)</p>	<p>“As leis que normatizam as políticas educacionais sinalizam, como dissemos no primeiro capítulo, os ‘novos’ direitos que devem garantir educação e proteção às crianças e jovens brasileiros. Porém a implementação de uma política de forma precipitada, que não leva em conta seus implementadores pode trazer conseqüências que vão contra a ‘intenção’ legal, gerando uma educação de qualidade questionável que ao invés de proteger, expõe a criança às mazelas da sociedade contemporânea num processo de exclusão social.” (p.77)</p>
	<p align="center">DANTAS (2009)</p>	<p>“Nessa ótica, a escola, por ser um espaço marcado pelo trabalho intencional com o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, apresenta-se como um lócus privilegiado do aprendizado da criança no qual ela tem a oportunidade de aprender ativamente.” (p.22)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">DANTAS (2009)</p>	<p>“Segundo Salomão (2001), a escola é um espaço típico de desenvolvimento e de socialização, uma vez que ela é o espaço onde as crianças passam grande parte do seu tempo, em atividades cotidianas e estruturadas. Logo, é preciso considerar que a escola se constitui em um espaço de valorização de interações.” (p.22-23)</p>
	<p align="center">DANTAS (2009)</p>	<p>“Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, natureza e pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, as ciências e a tecnologia.” (p.32)</p> <p>“Faz-se necessário, então, definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto.” (p.88-89)</p> <p>“Dessa forma, compreendemos que o processo educativo é eminentemente fundamentado pelas teias das interações sociais promovidas pelo mesmo, e no plano específico pelos contatos afetivos da criança com seus pares e professoras, assim como, ao mesmo tempo, consigo mesma (Miranda, 2008).” (p.114)</p>
	<p align="center">FONTES (2009)</p>	<p>“Para Bourdieu (2001, p. 41), o sistema escolar, contrariamente à convicção ideológica de possibilitar a mobilidade social, constitui, na realidade, um dos mecanismos mais eficazes de conservação social, ‘pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural’. O autor também evidencia o aspecto contraditório desse sistema, decorrente das aspirações que produz e das oportunidades que realmente oferece, gerando um processo de inflação de títulos escolares e a sua conseqüente desvalorização.” (p.22)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>FONTES (2009)</p>	<p>“Neste sentido, torna-se oportuna a colocação de Sampaio (2002) de que é na escola que se conhecem os impactos, limites, acertos, dificuldades e ganhos de novas propostas, e não no âmbito de atuação de seus propositores. Ainda, segundo a autora, no âmbito da escola as diretrizes oficiais são interpretadas para se ajustarem ao cotidiano escolar, assim como os acertos, erros ou dificuldades na implementação de uma reforma educacional dependem da coerência que ela estabelece com a crença dos educadores nas vantagens e necessidades que a reforma anuncia.” (p.47)</p>
	<p>FONTES (2009)</p>	<p>“O Projeto Político-Pedagógico da escola traçou como objetivos para 2008, a consolidação da proposta de Escola Interativa no âmbito do trabalho pedagógico, a ressignificação da unidade escolar para os alunos como espaço coletivo de construção do saber científico e universal e também o oferecimento de espaços e linguagens diferenciados de aquisição de conhecimento por meio de projetos específicos.” (p.54)</p>
	<p>FONTES (2009)</p>	<p>“Trata-se de uma oportunidade não só para se repensar toda a estrutura do ensino fundamental, dos anos iniciais aos anos finais, mas também de se repensar a educação básica, cuja legislação vigente traça como finalidades ‘desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores’ (BRASIL, 1996a).” (p.102)</p>
	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“Diante deste contexto confere-se que ao mesmo tempo em que a política vem trazendo para o centro de suas discussões a ideia de ampliar o tempo de aprendizagem das crianças, a mesma é reconhecida como um passo a mais para a universalização do ensino e suscita debates sobre o trabalho com as crianças na ponta do sistema, a escola.” (p.14)</p>
	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“[...] Assim ao contextualizar o espaço escolar já se percebe as ideias fundamentadas por Snyders (1997), que contribui com a reflexão de que a escola deve ser compreendida como um espaço de lutas, onde já se encontra forças contraditórias de um movimento que caracteriza uma sociedade capitalista. Porque tantas saídas dos profissionais? O que se poderia fazer para transformar um espaço tão amplo, abundante, porém tão sem vida? Porque tantas depredações? A equipe de profissionais desta escola possui muita luta para enfrentar neste espaço de trabalho que merece ser continuada, pois muitas coisas já foram conquistadas e são elas que sinalizam a importância de se continuar lutando.” (p.28-29)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“[...] Um exemplo que o autor nos faz refletir está em cima do discurso sobre os ‘direitos humanos’ promovido por muitos dirigentes governamentais que geraram medidas para se resolver o grande número de reprovações. No entanto uma delas está na ação de corrigir o fluxo escolar que caracteriza mais um enfoque administrativo do que pedagógico, interferindo cada vez mais na qualidade educacional. Este aspecto já oferece elementos para se compreender que a exclusão de que hoje está se falando não é mais a mesma, ela representa a exclusão pela falta da aprendizagem dos alunos. ‘É a qualidade que oprime o cérebro dos vivos e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos.’ (Oliveira, 2007, p. 686)” (p.37)</p>
	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“Nesta mesma direção Arroyo (2001) amplia que o nosso desafio educacional está em ‘[...] fazer o possível para que o ser humano se torne possível, [...] nosso desafio está na matriz da geração de cada ser humano’. (p. 21). Desta forma é para o autor o trabalho educacional um ofício que coincide com a própria aprendizagem da humanidade em lidar com a infância. Neste sentido é preciso analisar as ideias dos profissionais da educação quando se referem aos sujeitos com quem estão trabalhando e as suas condições de vida, no espaço escolar impregnado por uma cultura autoritária.” (p.56-57)</p>
	<p>MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“Silva (2005 a), ao discutir os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos, afirma que é preciso ter em mente as especificidades de aprendizagem dessa idade, ainda mais por ser um momento de aquisição inicial da leitura e escrita. A autora nos chama a atenção para o fato de que é necessário repensar o Projeto Pedagógico da Escola pensando nos nove anos que a criança terá para aprender, em todas as séries subseqüentes à primeira série.” (p.76) “Infelizmente, a implantação dos nove anos de escolaridade e a antecipação do ingresso das crianças na primeira série não ocorreu, em nosso país, de forma a garantir essa adequação das escolas às necessidades das crianças mais novas. No exame dessa realidade, é importante levar em conta a perspectiva das crianças; não devem ser somente elas que devem se adaptar à nova realidade, mas também as escolas deveriam procurar se ajustar aos alunos mais novos que chegam à primeira série.” (p.105)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“[...] É necessário, além de se assegurar a matrícula, garantir o desenvolvimento de todas as crianças que frequentam esse novo ano de ensino. A inclusão da criança no sistema escolar, se acompanhada por práticas educativas sustentadas em atividades que não proporcionem o avanço de suas capacidades cognitivas, acaba por deixá-las excluídas do processo formativo.” (p.14)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“As orientações pedagógicas do MEC para o 1º ano apontam vários fatores que justificam a necessidade de inclusão da criança de seis anos de idade no ensino obrigatório, entre eles: criar condições para que essas crianças se integrem na cultura letrada; oferecer um maior tempo de escolarização para que elas tenham maiores oportunidades de aprendizagem; e oferecer um ensino gratuito às crianças das classes populares que ainda estão ausentes das instituições escolares. Não há como negar que essas medidas são importantes, porém é no espaço vivo da escola que tudo isso se consolida, é na vivência escolar que esses direitos se concretizam ou não.” (p.17)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Goulart (2006) propõe que a intervenção do professor e os contatos com crianças mais experientes e adultos ajudam o aluno a compreender o significado social da escrita. A sala de aula é um dos espaços propícios para a formação de escritores e leitores, portanto esse espaço deve ser rico de materiais escritos e de leituras variadas, como de livros, jornais, panfletos, poesias, literatura infantil; de leitura de vários autores e sobre temas diversificados. Ainda para a autora nem todas as crianças realizam suas aprendizagens ao mesmo tempo, os caminhos não são os mesmos para todas elas. Assim, não havendo práticas de ensino homogêneas, cabe ao profissional responsável pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de seis anos de idade elaborar situações didáticas que levem os alunos a superar suas dificuldades, afinal, conclui a autora, ‘[...] não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo que lhes é falado, ao mesmo tempo’ (GOULART, 2006, p. 91).” (p.60-61)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Nesse contexto, é necessário que a organização escolar propicie à criança o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas, uma vez que a escola ocupa um papel fundamental: o de estabelecer a atividade de estudo de forma que a criança venha a apropriar-se dos conceitos científicos. Assim, sobre a base dos estudos, o objetivo é a apropriação de novos conhecimentos, do saber elaborado historicamente. Essa é uma das principais funções do processo educativo no cumprimento da transmissão sistematizada dos conhecimentos.” (p.91-92)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">OLIVEIRA (2009)</p>	<p>“Por isso, é prudente levar em conta, o espaço escola, onde as políticas educacionais são efetivadas, tendo em vista ser esse o elo que, ao final ou durante o seu processo de implementação, permite que as políticas sejam avaliadas e se perceba a presença ou a materialidade do Estado sobre o que se pretendeu atingir.” (p.26)</p>
	<p align="center">RANIRO (2009)</p>	<p>“Já o contexto escola é um local coletivo de ensino, agente de socialização secundária e caracterizada pela situação de ensino-aprendizagem responsável por instruir, transmitir ensinamentos, saberes, conhecimentos. Dessa forma, a escola é uma instituição fundamental para a formação da criança, tanto social quanto intelectualmente. A vida do indivíduo se modifica em função da escolarização. Há maiores exigências quanto a rotinas e obrigações escolares, o que faz com que a criança adquira novos hábitos quando inserida neste contexto. [...]” (p.35)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Goulart (2006) propõe que a intervenção do professor e os contatos com crianças mais experientes e adultos ajudam o aluno a compreender o significado social da escrita. A sala de aula é um dos espaços propícios para a formação de escritores e leitores, portanto esse espaço deve ser rico de materiais escritos e de leituras variadas, como de livros, jornais, panfletos, poesias, literatura infantil; de leitura de vários autores e sobre temas diversificados. Ainda para a autora nem todas as crianças realizam suas aprendizagens ao mesmo tempo, os caminhos não são os mesmos para todas elas. Assim, não havendo práticas de ensino homogêneas, cabe ao profissional responsável pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de seis anos de idade elaborar situações didáticas que levem os alunos a superar suas dificuldades, afinal, conclui a autora, ‘[...] não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo que lhes é falado, ao mesmo tempo’ (GOULART, 2006, p. 91).” (p.60-61)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Nesse contexto, é necessário que a organização escolar propicie à criança o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas, uma vez que a escola ocupa um papel fundamental: o de estabelecer a atividade de estudo de forma que a criança venha a apropriar-se dos conceitos científicos. Assim, sobre a base dos estudos, o objetivo é a apropriação de novos conhecimentos, do saber elaborado historicamente. Essa é uma das principais funções do processo educativo no cumprimento da transmissão sistematizada dos conhecimentos.” (p.91-92)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p align="center">OLIVEIRA (2009)</p>	<p>“Por isso, é prudente levar em conta, o espaço escola, onde as políticas educacionais são efetivadas, tendo em vista ser esse o elo que, ao final ou durante o seu processo de implementação, permite que as políticas sejam avaliadas e se percebe a presença ou a materialidade do Estado sobre o que se pretendeu atingir.” (p.26)</p>
	<p align="center">RANIRO (2009)</p>	<p>“Já o contexto escola é um local coletivo de ensino, agente de socialização secundária e caracterizada pela situação de ensino-aprendizagem responsável por instruir, transmitir ensinamentos, saberes, conhecimentos. Dessa forma, a escola é uma instituição fundamental para a formação da criança, tanto social quanto intelectualmente. A vida do indivíduo se modifica em função da escolarização. Há maiores exigências quanto a rotinas e obrigações escolares, o que faz com que a criança adquira novos hábitos quando inserida neste contexto. [...]” (p.35)</p>
	<p align="center">RANIRO (2009)</p>	<p>“Atualmente, a criança é alvo de maiores cuidados e de preocupação dos pais: predomina o afeto e as ações educativas acerca dela. A família se preocupa com a educação escolar: focaliza e valoriza a educação e a escola então passa a ter mais valor de forma que processos escolares assumem realce na vida das famílias, embora isso possa variar segundo o meio social (Nogueira, 1998).” (p.35)</p>
	<p align="center">RANIRO (2009)</p>	<p>“Na cultura ocidental, se é na família que a criança em desenvolvimento experimenta pela primeira vez suas relações mais diretas e nas quais assume em princípio papéis sociais como o de filho, irmão, neto; é na escola – contexto tão importante quanto o anterior – que ocorre uma oportunidade única de socialização. Este contexto proporciona processos de interação até então não experimentados e que são também fundamentais. É na escola que o sujeito tem oportunidade de adquirir a aprendizagem formal; cognitiva, e aprende a conviver, cooperar, compartilhar, competir e definir seu espaço e papel social em um contexto mais amplo. (Lisboa e Koller, 2004)” (p.35)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“Dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi derivada uma agenda voltada a orientar a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos. Faziam parte dessa agenda os seguintes objetivos: [...] • elevar a qualidade do Ensino Fundamental, reconhecendo a escola como espaço central da atividade educativa, dotada de estrutura material, pedagógica, organizacional e financeira capaz de oferecer à comunidade escolar condições de realizar o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem das crianças e dos adolescentes; [...]” (p.41, grifo da autora) “No que diz respeito às questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores, Martins (2007) acredita que eles em última instância serão apontados pelo discurso oficial como os responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso dos programas educacionais. No caso da implantação da escola de nove anos, ao que tudo indica, não será diferente.” (p.141-142).</p>
	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“Importa registrar que esse processo deve ser acompanhado de maiores investimentos e condições objetivas favoráveis às novas mudanças na Educação Básica. Concordamos com Goulart (2007) quando destaca que: ‘As crianças precisam encontrar na escola pessoas e conhecimentos que lhes favoreçam a construção de significados ampliados para a vida. O trabalho escolar deve afetar as crianças – afetar no sentido de mobilizá-las pelo afeto, que nos transforma, nos modifica, fortalecendo a nossa dimensão humana, simbólica. Não faz sentido uma escola que fragiliza que cria desafetos. O que não nos afeta não promove mudanças em nós, já que aprender é mudar’ (GOULART, 2007, p. 81).”(p.150)</p>
	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“Abramowicz (2006) também compartilha da ideia de que o ingresso de crianças em idade tão precoce para a escola pode resultar em antecipação de fracasso escolar. Apoiada em Abdalla (2004 apud ABRAMOWICZ, 2006), ela explicita a necessidade de se retornar a discussão do que é o fracasso escolar da escola brasileira em sua complexidade, nesse momento de reorganização da Educação Básica. ‘Algumas das escolas brasileiras estão em ruínas, algumas delas não dispõem de água, os professores têm medo dos alunos, a escola foi ‘clubalizada’ (ABDALLA, 2004), o professor está à deriva lotado de cursos de formação de professores, comuns a um mesmo tipo de estrutura. E é neste cenário que a criança de 5 anos e 6 meses será incorporada’ (ABRAMOWICZ, 2006, p. 323).” (p.162)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“[...] A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir do ingresso das crianças com seis anos de idade, requer indubitavelmente ações articuladas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, envolvendo debates, planejamento, materiais adequados e formação docente, caracterizando-se, acima de tudo, por uma continuidade, e não ruptura. Compartilhando com esse ponto de vista, Lima (2006) afirma que: ‘Com certeza, a experiência acumulada pela Educação Infantil em décadas de trabalho com a criança desta idade deve agora ser aproveitada pelo Ensino Fundamental. Desta forma, a educação escolar da criança de 6 anos envolve o conhecimento pedagógico tanto dos professores de Educação Infantil quanto dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Modelos novos de formação continuada de professor também são necessários para se criar uma pedagogia adequada à infância. Este é o momento propício para se pensar a educação como uma prática humana voltada para a infância, incorporando os conhecimentos produzidos sobre a criança nas últimas décadas’ (LIMA, 2006, p. 15).”(p.165)</p>
	<p>ZATTI (2009)</p>	<p>“A preocupação com a organização da estrutura educacional vai além do concreto, abrange a construção ou a reconstrução da aprendizagem, o que pode causar mudanças pessoais e intelectuais positivas ou negativas e o contexto escolar passa a ser um dos propulsores para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano que a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) identifica como local de interação social, onde o professor ao ensinar se modifica e a criança constrói e organiza suas aprendizagens.” (p.43)</p>
	<p>ZATTI (2009)</p>	<p>“Ghedin, afirma que ‘nenhuma reforma, seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade senão poder contar com os sujeitos que conduzem o processo’ (apud BARBOSA, 2004, p. 399) no caso, o professor, que diante da criança que chega à escola, fica sem saber como dirigir o ensino aprendizagem pela falta de informação e no caso da implantação do ensino fundamental de nove anos sem formação para atender estas crianças.” (p.61)</p>
	<p>ZINGARELLI (2009)</p>	<p>“As justificativas pelo não-aprendizado das crianças das escolas públicas municipais são dadas pela equipe diretiva e pelos próprios educadores, através de considerações das dificuldades sociais das crianças. Acreditamos que a indefinição de metodologia de trabalho interfere nesta situação e ainda ajuda na manutenção da situação de exclusão que estão inseridas estas crianças.” (p.129-130)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>ZINGARELLI (2009)</p>	<p>“Ainda para Saviani (1987, p. 27) a mudança desta configuração educacional somente seria possível através de uma recuperação da <i>‘raiz etimológica, isto é, popular.’</i> Seria necessário que a população articulada em diversos segmentos sociais, buscasse uma educação realmente para todos, com a mesma qualidade, com o mesmo objetivo e com a mesma eficiência, não mais separando educação para os filhos da elite e para os filhos do proletariado. Entendemos que a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental obrigatório pode constituir uma oportunidade para o resgate da raiz etimológica mencionada por Saviani (1987). Porém, é evidente que tal alteração não seria concebida de maneira positiva pela elite brasileira dominante, cujos interesses não estão centrados <i>‘na ampliação das oportunidades educacionais a toda a população’</i> (SAVIANI, 1987, p. 21).” (p.36)</p> <p>“O que de fato apresenta-se na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem das crianças de seis anos do município de Araraquara é a diferenciação da educação para crianças pobres e a educação para as crianças ricas. Uma educação para infância rica e outra educação para a infância pobre.” (p.124)</p> <p>“Consideramos que a concepção de criança adotada nas escolas privadas refere-se à criança como um ser em potencial, com capacidade de aprendizagem e que deve ser estimulado constantemente. Já a concepção de criança adotada nas escolas municipais tem os mesmos princípios, porém na observação da prática docente, esta é voltada para disciplina e para aquisição de conhecimentos básicos.” (p.132)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“[...] Considerando também que foi no desenvolvimento da sociedade moderna que a escola se converteu na forma principal e dominante de educação, e ainda levando-se em conta que as escolas são construídas para crianças, para formação de novas gerações, o EF9Anos traz a possibilidade de repensar a organização, estrutura e funcionamento deste nível de ensino, bem como toda a sua organização didático-pedagógica, em defesa do direito à infância na escola, ampliando e significando a ideia e o debate sobre infância, neste local. [...]” (p.33)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C2) Espaço como aprendizagem e educação formal</p>	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“[...] o Gepiee entende que a escola reproduz as desigualdades sociais, mas, devido à existência da contradição social também pode emancipar os sujeitos para outra condição social, com potencial de transformação. [...]” (p.33) “Dessa dinâmica de exclusão dentro da escola, apareceram as iniciativas para diminuir a evasão e a repetência e assim garantir a permanência, como por exemplo, a política dos ciclos, aceleração, recuperação paralela e outras, cujo objetivo era regularizar o fluxo. Parece então que se volta sempre às mesmas questões: demanda alta leva a distorções idade-série, corrigir as distorções tem afetado a qualidade.” (p.67) “[...] se por um lado a antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório pode proporcionar mais tempo para aprender, aumentando assim as suas chances de permanência na escola, por outro se sabe que a falta de preparo das equipes executoras desse projeto, associada ao distanciamento dos gestores públicos, pode resultar simplesmente na antecipação do processo de exclusão’ (SILVA E SCAFF, 2009).” (p.71)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Parece ficar claro que os motivos apresentados pelo parecerista não justificam o deslocamento da formação docente para as chamadas ‘escolas da comunidade’, como também, ao fragmentar a formação docente da experimentação, alçando os Cas a <i>centros de experimentação</i>, exacerba o caráter elitista desta escola. Por outro lado, é importante compreender que ‘Tornar a escola <i>popular</i> não implica torná-la substancialmente diferente das escolas das elites; é esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo. Mas a democratização do ensino implica a democratização dos organismos que a gerem (e a mudança da burocracia escolar) e dos que se encarregam da planificação educacional e da orientação pedagógica a diferentes níveis da administração, democratizando o planejamento da expansão e da melhoria das redes de ensino, incluindo a consulta à população a respeito das prioridades e expectativas em relação à escola’ (PAIVA, 1984, p.39) [grifo da autora].” (p.106)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C3) Campo privilegiado de formação docente</p>	<p>ROHDEN (2006)</p>	<p>“É papel da escola promover a formação continuada dos professores, pois, o aperfeiçoamento tem como objetivo o trabalho docente, e a sua ação direta na sala de aula com os alunos. A qualidade do processo educativo depende da preparação dos professores, esta somente se dá quando os objetivos são os mesmos e são traçadas metas para atingi-los. As reuniões pedagógicas periódicas são muito importantes para a formação continuada, pois, o trabalho em equipe é uma forma desenvolvimento da escola. “O grupo de profissionais assume disposições pessoais de construir conjuntamente uma equipe, de tomar decisões coletivamente, de pôr em prática o que foi decidido e de cada segmento fazer sua parte no conjunto da estrutura organizacional’ (LIBÂNEO, 2005, p.385).” (p.58)</p>
	<p>TOLENTINO (2007)</p>	<p>“Para desvelar este emaranhado de situações que ronda o espaço escolar e impede que a educação cumpra seus objetivos, muito há que se fazer. Dentre as condições sugeridas para consolidar esse propósito, em Freitas (2003), está incluída a promoção de situações de educação continuada, priorizando o compromisso social, a responsabilização pela aprendizagem da criança, tanto pela escola, como pelo professor, tornando a escola o palco principal dessa discussão.” (p.74)</p>
	<p>TOLENTINO (2007)</p>	<p>“Essa proposta, ao sugerir a investigação do cotidiano escolar, envolvendo a busca por respostas aos questionamentos, transforma a coordenação pedagógica no <i>lôcus</i> apropriado para a educação continuada, coincidindo com o pensamento de Candau(2003) e Fusari (2003). Os autores apontam a escola como o lugar privilegiado para que a educação continuada aconteça. Fusari comenta, inclusive, que essa formação deve ser organizada pelo coletivo da escola, determinando, no calendário escolar, a data de sua realização, justificando que esta é uma oportunidade ímpar de discussão da prática.” (p.95)</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Compreender as crianças, ouvi-las e considerar suas especificidades, é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico, por isso é relevante que pedagogos e professores entendam a necessidade de agregar aos saberes sobre a infância e as crianças, adquiridos na formação acadêmica e na experiência profissional, os conhecimentos adquiridos por meio de diálogo com as crianças concretas que freqüentam a instituição.” (p.21)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C3) Campo privilegiado de formação docente</p>	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Além disto, os professores se reúnem mensalmente, junto com a diretora da escola, para fins de estudos. Dentre os temas desses estudos aparece a questão do atendimento às crianças de seis anos no EF, bem como sobre as especificidades das crianças dessa faixa etária.” (p.56)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Associada à questão da defasagem teórica, do desconhecimento de alguns estudos, como, por exemplo, os estudos sobre a infância, seu tempo, seu espaço, suas especificidades e a falta de apoio e estímulo, estavam o que denominei de falsas dicotomias. As dificuldades em perceber a importância da não ruptura entre a brincadeira, o lúdico e o desenvolvimento e a aprendizagem; entre a EI e o EF; entre o 1º e o 2º ano do EF, até mesmo na própria escola e, entre escolas, principalmente entre escolas do Município e do Estado, estiveram presentes todo o tempo nas falas das professoras.” (p.120)</p>
	<p>RIBEIRO (2008)</p>	<p>“Dentre os objetivos destes projetos está a construção da identidade do coordenador pedagógico como o principal modelo e formador do professor na unidade escolar, fornecendo-lhes suporte teórico para que, em parceria com os professores, desenvolvam um projeto de formação que busque mudanças significativas com relação ao papel da leitura e da produção de textos.” (p.59)</p>
	<p>RIBEIRO (2008)</p>	<p>“A formação continuada tem priorizado as possibilidades de trabalho com os conteúdos desta etapa de ensino, o que aparentemente está faltando é o outro aspecto da formação do professor, a construção de um conjunto de saberes teóricos e experimentais, que possibilitem uma ação coerente e uma prática fundamentada. Não basta saber o que fazer, é necessário saber <i>como</i> e <i>porque</i> fazer. [...]” (p.108-109)</p>
	<p>SCHEFFER (2008)</p>	<p>“[...] Sendo assim, a escola precisa ser vista como um espaço de formação, onde os momentos de encontros e reuniões pedagógicas sejam marcados pela reflexão e estudo, em vez de se resumirem a momentos de repasse de planejamento ou troca de materiais e atividades. Isso poderá ser uma forma de a alfabetização ser discutida dentro de uma perspectiva teórica e prática.” (p.112-113)</p>
	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“Com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesta investigação, foi feita uma entrevista com as professoras, que possibilitou conhecer suas dificuldades em relação à implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Através dos relatos das professoras, percebemos que, embora o Município tenha implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos em 2007, as próprias professoras demonstram estarem despreparadas para tal mudança. Elas afirmam se sentirem perdidas teoricamente para exercer a função diante dessa mudança, [...]” (p.56)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C3) Campo privilegiado de formação docente</p>	<p align="center">DANTAS (2009)</p>	<p>“Nesta perspectiva, como aponta Pereira (2008), a formação continuada dos professores que atuam no bloco é preconizada como um dos princípios metodológicos para seu sucesso. Acredita-se, assim, que é por meio da formação que o professor tem a possibilidade de construir sua autonomia pedagógica.” (p.44)</p>
	<p align="center">FURTADO (2009)</p>	<p>“Diante destas constatações percebe-se a distância das ações de SED/GERED para com as escolas. Considera-se que houve esforços para se avançar com os debates, porém os mesmos estão muito longe das necessidades de uma formação continuada dos professores e das condições que são oferecidas na escola. Cada encontro com pessoas diferentes, sem retorno para acompanhamento, sem avaliação, e muito pouco são os momentos que se possa dialogar sobre experiências e dúvidas das escolas. [...] Das formações realizadas no período noturno como foi apresentado no capítulo anterior desta pesquisa, nenhum profissional da escola participou. [...]” (p.90)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Nascimento (2006) assinala que para se repensar a educação que se pretende oferecer à criança que está adentrando no Ensino Fundamental é necessário analisar quem é essa criança, o que faz, quais as suas interações e do que ela brinca. Dito de outra maneira, é preciso desenvolver no interior das instituições escolares estudos e discussões sobre a concepção de infância.” (p.69)</p>
	<p align="center">SILVA (2009)</p>	<p>“[...] Entretanto, essa realidade ainda não se faz presente para as demais redes municipais pesquisadas, nas quais se constitui importante para desenvolver estudos voltados ao Ensino Fundamental, que, no momento atual, necessita ser reanalisado, ressignificado e discutido não somente no que se refere ao primeiro ano, como em sua totalidade. Para Fernandes (2005), nessa perspectiva é: ‘essencial implementar uma política de formação continuada que assegure ao professor do ensino fundamental programas de formação que levem em conta o respeito pela criança enquanto sujeito de aprendizagem, privilegie a especificidade do exercício docente e os conhecimentos necessários para atuação adequada junto às crianças do anos iniciais. Não existe um modelo, estereótipo de formação a ser seguido, mas é mister buscar uma formação sensível aos direitos de viver a infância e assegurar à criança a sua verdadeira inclusão social’ (FERNANDES, 2005, p. 8).” (p.145)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C3) Campo privilegiado de formação docente</p>	<p align="center">LOUREIRO (2010)</p>	<p>“[...] Neste sentido, entende-se que algumas ações seriam fundamentais, principalmente por tratar-se de uma escola experimental e que poderia constituir-se em uma referência para as redes de escolas pública e privada: rever a finalidade formativa dos anos iniciais e redimensionar o currículo tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas os nove anos de escolarização obrigatória; diagnosticar a demanda e planejar o atendimento a ela, considerando os aspectos físicos, materiais e pedagógicos e, principalmente, conceber e realizar um programa de formação para os/as professores/as envolvidos/as tendo como objetivo a apropriação de conceitos fundamentais, tais como: educação, sociedade, cultura, criança, infância e escola.” (p.152)</p>
	<p align="center">LOUREIRO (2010)</p>	<p>““Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.” (FERNANDES, 1986, p. 24).” (p.197)</p>
	<p align="center">LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Neste aspecto, para eleger o CA/UFSC como campo privilegiado para a formação docente, será necessário considerar seus limites e possibilidades a partir da sua história, constituição, contradições, conflitos, capacidades, e suas potencialidades humanas e materiais para se afirmar como tal. Mais do que isto, esta pesquisa conclui, entre outros aspectos, que tais escolas denominadas de Colégios de Aplicação, encontram-se isoladas e cada vez mais distantes das suas origens e finalidades, como campo de estágio e experimentação pedagógica, na medida em que os sujeitos aí envolvidos, não assumem a formação docente, como seu projeto de escola.” (p.197-198)</p>
<p align="center">(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p align="center">CARNEIRO (2006)</p>	<p>“A sala de aula é ampla e há cadeiras em número maior do que o número de crianças, pois no turno da tarde a sala é utilizada por alunos da 5ª série. O mobiliário é alvo de queixa dos professores e dos especialistas da escola, pois é evidente sua inadequação ao tamanho das crianças. Os pés das crianças não alcançam o apoio da carteira e ficam suspensos quando elas não se ajoelham para apoiar os braços sobre a mesa para escrever. Em razão disso, elas adotam posturas corporais inadequadas para o desenvolvimento da atividade e para o desenvolvimento postural. [...]” (p.55-56)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p align="center">ROHDEN (2006)</p>	<p>“O currículo tem como função principal a de explicitar o projeto pedagógico e lhe servir de guia para que se concretize; não deve se limitar a enunciar de modo genérico as intenções educativas, pois, ao estar completamente desvinculado da prática concreta das salas de aula, corre o risco de não ter nenhuma utilidade para os professores. Também não pode suplantará a iniciativa e a responsabilidade dos professores, se elaborado por órgãos desvinculados da realidade imediata das escolas, constituindo-se num plano previamente estabelecido nos seus mínimos detalhes o que tornaria os professores meros executores do currículo. Como afirma Sacristán (2000, p. 20), ‘a partir do conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos.’” (p.23)</p>
	<p align="center">ROHDEN (2006)</p>	<p>“Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental, como os anos finais dessa etapa de ensino. É preciso que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e dos Projetos Pedagógicos das escolas de modo a assegurar que a matrícula das crianças de seis anos de idade na instituição escolar permita o seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, com vistas a alcançar os objetivos do Ensino fundamental em nove anos.” (p.51)</p>
	<p align="center">ROHDEN (2006)</p>	<p>“O professor é sempre referência para os alunos, e para que esta fase tenha bastante significado para os seus alunos é necessário que esta referência seja muito marcante. E será por meio do contínuo e reflexivo aprimoramento dos professores que se dará a produção do espaço cultural da escola. ‘Os professores são portadores de percepções, de significados, de esquemas de ação já consolidados, em decorrência de sua formação, da cultura profissional, dos colegas. Nesse âmbito, podem estar também diante de estereótipos consolidados em relação a diferenças psicológicas e sociais entre os alunos.’ (LIBÂNEO, 2005, p. 377).” (p.59)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>ROHDEN (2006)</p>	<p>“Essa nova configuração inclui a criança de seis anos no ensino fundamental, e a escola deve se preparar para recebê-la, adequando a sua infra-estrutura, com espaços para brincar, pois o processo educativo desse aluno tem que ser bastante lúdico, com salas de aula próprias, com mobiliário para o tamanho das crianças. [...]” (p.70)</p>
	<p>TOLENTINO (2007)</p>	<p>“[...] Nos dizeres de Candau(2003) cultura escolar envolve as representações sociais atribuídas ao que se constitui como conceito de escola em uma sociedade. A autora considera cultura escolar como a estrutura e o processo organizacional padronizado pela instituição, incluindo a distribuição dos tempos e espaços, seus rituais, valores, crenças e pressupostos de ação. Candau (2003) acrescenta que no cotidiano de uma escola, além da cultura escolar, também se fazem presentes a cultura da escola e o universo cultural de cada um dos sujeitos que dele participam. A autora atribui à cultura da escola àquilo que se torna peculiar a cada escola, o que a distingue, a singulariza, constituindo-se como sua identidade, uma totalidade de ações cotidianas que inculca, nos sujeitos, um modo de conviver coletiva e socialmente. A escola torna-se, também, um fecundo espaço de manifestações culturais, oportunizando a convivência com diferentes modos de ver e viver no mundo.”(p.30)</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>““[...] Nos dois casos, é preciso enfrentar dois desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais’ (KRAMER, 2003, p.64).” (p.50-51) “[...] A partir dos dados apresentados, é possível inferir que as crianças matriculadas na escola pertencem a famílias de assalariados que compreendem a escola como um espaço educativo de ampliação cultural.” (p.52)</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“A sala de aula é composta por trinta carteiras pequenas, geralmente dispostas em fileiras, individuais ou em duplas, uma atrás da outra. Sob esse aspecto, Escolano (1998) afirma que a arquitetura escolar é, por si mesma, uma espécie de discurso que institui, em sua composição, um sistema de valores, de ordem, disciplina e vigilância.” (p.53-54)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“[...] Dessa forma, a criança não tem opção, uma vez que, na maioria das sociedades, a escola, seja ela como for, faz parte da infância. ‘Estamos cotidianamente referindo a importância de se compreender a diversidade, mas continuamos operando em uma escola que tem um currículo único – desatualizado, empobrecido, fragmentado –, onde as práticas pedagógicas remetem a seculares tradições. As crianças não são as mesmas, os conhecimentos também não. E o mundo? Bem, o mundo mudou. (...) É preciso incorporar na escola possibilidades de realizar a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas as colonizadoras’ (BARBOSA, 2007, p.9).”(p.111)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Também refleti, a partir dessa questão, que os autores que mencionaram preocupações com as várias interpretações que podem emergir da implementação de uma Lei estavam certos em suas preocupações. Porém, se por um lado, Martins (2006) percebeu a partir de suas observações a existência de problemas de compreensão na análise do material geralmente utilizado na divulgação de diretrizes de governo, por parte dos professores, que se defrontam com uma linguagem muitas vezes sofisticada, propondo programas e projetos que desafiam suas bases de aprendizagem, conquistadas na prática do cotidiano e/ou em cursos de qualidade duvidosa, por outro lado, nós (eu e as professoras envolvidas na pesquisa) percebemos que, no nosso caso, o problema era o desconhecimento do material, que embora estivesse nas escolas não havia sido lido ou discutido pelo corpo docente por motivos diversos, dentre eles a não divulgação de sua existência na instituição.” (p.87-88)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“A questão das crianças é o segundo ponto que quero discutir, mas, antes de entrar nela, quero salientar que, a partir de meu olhar exotópico de pesquisadora, e de minha experiência enquanto professora de EI e séries iniciais do EF, percebi que nenhum dos dois espaços físicos encontra-se adequado ao atendimento das crianças, sejam elas de 4 anos ou 10 anos de idade. Compreendi também, como Sofia F, que não podemos ficar esperando que estes espaços sejam adequados para podermos realizar nosso trabalho. O que devemos fazer é adequar nosso trabalho para que ele possa acontecer com qualidade nos espaços de que dispomos. Porém, dizer isso não significa aceitar o que temos, pelo contrário, precisamos provar que, se conseguimos realizar um trabalho de qualidade nesse espaço, poderíamos realizá-lo ainda melhor em outro mais adequado.” (p.121)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	CAPUCHINHO (2008)	“Nas duas modalidades de ensino precisamos pensar a escola como instância de formação cultural, o que implica ver a criança como sujeito da cultura e da história, como sujeitos sociais.[...]”(p.27)
	CAPUCHINHO (2008)	“Torna-se um grande desafio pensar a infância dentro da escola, pois, ao longo da história, o ensino fundamental não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como uma prioridade também.” (p.28)
	CAPUCHINHO (2008)	“Além do brincar, outras formas de expressão como a dança, o teatro, as artes plásticas e visuais também constituem possibilidades de diálogo com o mundo e devem ser também objeto de reflexão dos professores.” (p.29)
	CAPUCHINHO (2008)	“Sabemos que o modelo educacional vigente carece de ser reavaliado e reestruturado, pois na sua infinidade de procedimentos e situações, já cristalizados e enraizados no dia-a-dia, raramente se discute a organização da escola e outras questões importantes. O que temos na maior parte do país é uma escola que atua num modelo tradicional.” (p.56)
	SANTAIANA (2008)	“A escola, de certa forma, ainda se mantém como a instituição que não só educa por meio dos saberes, mas disciplina através de suas rotinas, horários, comportamentos. Defende determinados valores, atitudes e padrões culturais, tudo o que compõe e dispõe um currículo escolar. Isso me leva a concordar com Bujes, quando esta diz que a infância escolarizada se gestou em uma complexa rede de ‘estratégias, de táticas, de técnicas de poder que possibilitaram seu governo’ (2005a, p.192). [...]” (p.64)
SCHMITZ (2008)	“[...] Constata-se, porém, que a tradicional concepção de escola, com carteiras e cadeiras enfileiradas e a visão do professor, como detentor do conhecimento, tem impedido o estabelecimento destes laços afetivos e a consolidação de um processo educativo contextualizado e dinâmico? (sic) Deduz-se daí, a necessidade de se repensar o papel do professor no processo educativo, compreendendo que este não está dado, mas que vai, ao contrário, sendo construído na <i>tecedura da espacialidade e da temporalidade</i> (LOPES E CLARETO, 2007) das múltiplas vivências cotidianas.[...]” (p.34-35)	

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“[...] A escola é, por excelência, o espaço das múltiplas aprendizagens, que incorporam, constroem e marcam seus sujeitos por sua organização física, temporal, material e social e que por isso passa a ser caracterizada como constituidora do currículo escolar.” (p.35) “A escola pode assim entender seu ‘saber-fazer’ (CERTEAU, 1994), concebendo-o como um espaço pedagógico, social, político e afetivo, que é construído cotidianamente. Professores, alunos e toda comunidade escolar aprendem a serarquitetos (VIÑAO FRAGO, 1998), <i>poetas e filósofos</i> (BACHELARD, 1993), da organização espaço-temporal de seu cotidiano. A escola passa a se constituir, portanto, num espaço-tempo de vida, que respeita e suscita as múltiplas expressões dos sujeitos presentes nesta instituição.” (p.43-44)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Considerando-se as leituras realizadas, pode-se supor que muitas práticas pedagógicas, em relação à organização espaço-temporal, ainda estão baseadas em concepções de educação, que pouco consideram as potencialidades e capacidades das crianças, especialmente no Ensino Fundamental. Na sociedade, a criança possui uma visão interconectada e complexa, enquanto que na escola, muitas vezes, ela vivencia uma concepção muito linear do tempo e do espaço. Como uma sala de aula organizada com carteiras e cadeiras enfileiradas pode contribuir com a construção de uma visão sistêmica? Quais aprendizagens são constituídas pelas crianças, a partir das convivências realizadas nos múltiplos espaços desta escola?” (p.42) “Se observarmos a disposição do mobiliário e as vivências realizadas em sala de aula do primeiro ano, podemos perceber que estas vão constituindo e marcando as crianças, que estão matriculadas de ‘corpo e mente’ nesta turma. A disposição das carteiras e cadeiras, organizadas em círculo ou em grupos menores, oportunizava às crianças a vivência de situações diversas de interação, competição e cooperação no espaço cotidiano da sala de aula. Parafraçando ViñaoFrago (1998), podemos dizer que, através da sua proposta de organização espacial, a professora do primeiro ano estava ‘arquitetando’ as mentes dos alunos. Assim as crianças vão aprendendo a disputar, dividir e partilhar os espaços, materiais e vivências diversas. Este mesmo autor nos mostra uma tríade muito importante: ‘o próprio, o alheio, o comum – que mantém uma estreita conexão com a distribuição, a posse, os usos e as relações que os membros da instituição escolar mantém entre si e com os objetos que nela se encontram’. (p.65) É pela disputa e negociação entre o ‘eu – você – nós’ e o ‘meu – teu – nosso’ que os sujeitos vão delimitando seus espaços e incorporando-construindo a rede de significados nele inscritos.” (p.86)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p align="center">SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Compreender a sala de aula como o espaço de expressão da cultura envolve o desafio de concebê-la para além da dimensão física. Confirmamos, com Viñao Frago e Escolano (1998), a importância de observarmos os elementos sociais e culturais presentes no espaço da sala de aula. Ouvir as idéias, sentimentos, desejos, aspirações e temores das crianças é uma possibilidade interessante para se conhecer um pouco mais sobre a negociação cultural, que acontece em sala de aula, quando crianças/sujeitos convivem com a cultura da mídia e a cultura escolar, sendo significada e re-significada nas vivências realizadas na sala de aula. Nesse processo, [...] é fundamental a escola ouvir as vozes ainda não expressas, com sensibilidade para perceber o mundo simbólico, para além da materialidade”. (WESCHENFELDER, 1996, p.173).” (p.90-91)</p>
	<p align="center">SILVA (2008)</p>	<p>“Trata-se, então, de antes de implementar este novo sistema de ensino, garantir espaço adequado na sala de aula com cadeiras, mesas, lousas adequados à idade da criança, também a construção de novas salas de aulas, banheiros, assim como deve ocorrer a extensão dos espaços coletivos, ampliação do fornecimento de materiais escolares, alimentos e materiais de limpeza para cada escola, aumentar o número de professores (as) e funcionários (as), oferecer espaço para brincadeiras, como parquinhos infantis, brinquedotecas e quadras de esportes e, ainda, materiais para a realização destas brincadeiras, como por exemplo, brinquedos e jogos diversificados.” (p.91)</p>
	<p align="center">VALIENGO (2008)</p>	<p>“Contraditoriamente, parece ocorrer justamente o oposto, as crianças não se adaptam a esse modelo repressor e controlador de escola. Quando o funcionário pergunta ‘Cadê a ordem?’, é justamente porque todas as crianças se empurram, brigam pelos primeiros lugares e causam tumulto pela disputa dos espaços que desejam nas filas. Na verdade, as crianças parecem burlar as imposições e ao mesmo tempo denotam o quanto os adultos influenciam suas atitudes de disputa.” (p.112)</p>
	<p align="center">VALIENGO (2008)</p>	<p>“Na escola, a autonomia e capacidade de decisão das crianças parecem ser relativas, porque depende das decisões da professora. As instituições de ensino, de modo geral, carregam, até os dias atuais, traços de um passado ainda presente, difíceis de modificar, como, por exemplo, as cadeiras enfileiradas, a fila, a falta de autonomia das crianças na participação das regras e das escolhas gerais da sua própria sala de aula e de atividade ou de maneiras de realizá-las.” (p.121)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>VALIENGO (2008)</p>	<p>“Aparentemente um dos motivos dessas poucas possibilidades se dá em virtude de que os espaços das escolas de Ensino Fundamental, bem como suas professoras, não estejam preparados adequadamente. Faltam cursos de formação ou planejamento específico para esse momento, porque as especificidades de educação e de aprendizagem dessa faixa etária existem e podem não ser ignoradas. Além disso, os espaços não são apropriados para vivências lúdicas porque se constituem de mobiliário e materiais próprios (ou impróprios?) para o Ensino Fundamental. Esses são indicativos de como as instituições de Educação Fundamental ainda não se prepararam para atender às crianças do primeiro ano das séries dessa etapa da educação.” (p.138)</p>
	<p>VALIENGO (2008)</p>	<p>“[...] a relevância deste trabalho está na tentativa de sistematização e reflexão acerca de estudos e pesquisas relacionados à aquisição da linguagem escrita de maneira ativa e significativa pela criança e a consideração, nesse processo de aprendizagem, de suas bases orientadoras, desenvolvidas por meio de atividades lúdicas, especificamente, da brincadeira de faz-de-conta e das atividades produtivas de acordo com o Enfoque Histórico-Cultural (MUKHINA, 1995; ELKONIN,1998).”(p.9-10) “Dessa ótica, a rotina escolar observada ainda não contempla uma diversidade de intenções conscientemente dirigidas a uma educação ampla das crianças, com vistas a ampliar as possibilidades de ação e de atitudes infantis. Ficam de fora do planejamento pedagógico atividades fundamentais para a humanização na infância e que podem ser denominadas como bases orientadoras para a aquisição da escrita e da leitura, tais como o faz-de-conta, a modelagem, a dança, a improvisação teatral, os jogos de construção e de regras, os jogos de movimento, a música. Isso porque faltam articulações dessas atividades num planejamento escolar, de ensino e de aulas a partir do interesse de conhecimento infantil e com a pretensão de criação de novos desejos cognitivos infantis, de maneira a cultivar a imaginação, a investigação e a curiosidade.” (p.150-151)</p>
	<p>ABREU (2009)</p>	<p>“A ausência de uma estrutura física compatível com a idade dos alunos da Série Introdutória na escola-campo, pode ser identificada pela falta de recursos e ambientes que poderiam favorecer o trabalho pedagógico com o aluno das séries iniciais tais como: um parque, uma brinquedoteca, algum espaço lúdico ou uma biblioteca de fácil acesso.[...]” (p.107)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“Ao investigar a sala de aula, deparamos com alguns elementos disciplinadores descritos por Foucault (1987): o ‘quadriculamento’ do espaço, a distribuição hierárquica dos corpos (fila), a vigilância permanente e a sanção normalizadora. Também é bastante clara a presença do poder de controle sobre a palavra, ou seja, a valorização do silêncio. A fila é a forma de divisão do espaço que predominou no período de observação: toda vez que as crianças saíam da sala da aula para a merenda, parque, aula de Educação Física, vídeo (meninos separados das meninas), esse recurso foi utilizado.” (p.49-50) “Poder-se-ia dizer que, nessa sala de aula, o autoritarismo está constantemente presente nas relações construídas entre professor e aluno, onde se verifica a submissão do aluno em relação ao professor, [...]” (p.51-52) “Na medida em que a fiscalização está presente nas relações professor/aluno, as crianças interiorizam os conceitos de errado e feio. Segundo Freitas (1998, p. 12), ‘no Brasil, a escola carrega as marcas do autoritarismo e do elitismo que caracterizam nossa realidade social’.” (p.53)</p>
	<p>BARBOSA (2009)</p>	<p>“Segundo Clareto (2007, p. 50): ‘Pensar a educação como constituição de outros modos de existir levamos a compreender a educação escolar e o espaço escolar de maneiras distintas daquelas que estamos habituados a lidar.’ Podemos exemplificar isso pela própria arrumação da sala de aula, onde as carteiras, na maioria das vezes, encontravam-se organizadas em fila reforçando, uma relação professor-aluno unilateral e autoritária, onde o espaço do professor é à frente, no meio da sala, nunca junto ao aluno, amparando-o em suas dificuldades, compartilhando seus avanços, incentivando-o a seguir em frente, mesmo quando ele pense não estar sendo capaz de acompanhar os companheiros nesta caminhada. É esse o papel do professor: compreender que a prática pedagógica deve estar voltada para uma criança de 6 anos que se vê inserida em uma sala de aula, que tem curiosidade em conhecer coisas.” (p.110)</p>
	<p>CRUVINEL (2009)</p>	<p>“Ainda com relação aos recursos, a subsecretária admitiu no documento que as escolas nem sempre apresentavam condições físicas adequadas para a implementação do programa e orientou: “é sempre possível investir na sua melhoria com recursos que a própria equipe da escola pode mobilizar, usando de criatividade e envolvendo os alunos, os pais e a comunidade em geral” (p.8).”(p.96, grifo da autora)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p align="center">DANTAS (2009)</p>	<p>“O discurso da professora aponta para o precário atendimento das crianças de seis anos que agora fazem parte do EF na escola em questão. Como salienta Barreto (2004), parquinhos, pátios e solários são espaços disponíveis nas escolas que constituem indicadores de qualidade desde que sejam utilizados para atividades de brincadeira e expressão e que o material necessário seja disponibilizado às crianças, o que evidenciamos não acontecer na escola mencionada.” (p.92)</p>
	<p align="center">FONTES (2009)</p>	<p>“No contexto intrincado dessas relações, Nogueira, Romanelli e Zago (2007) comentam que a relação entre família e escola, em geral, é entendida por muitos autores como uma relação complexa e muitas vezes assimétrica no que se refere aos valores e objetivos entre essas duas instâncias formadoras. Segundo os autores, as famílias e as escolas não podem ser entendidas dissociadas de suas condições históricas e socioculturais, cabendo ressaltar a interdependência existente entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação estabelecidas com a escola.” (p.65)</p> <p>“De modo geral, a análise das manifestações parentais em relação ao contato e à comunicação com a escola de ensino fundamental mostra que os pais possuem representações favoráveis da relação entre família e escola fundamental. Entretanto, quando se compara educação infantil e ensino fundamental, verifica-se que são duas condutas diversas, há facetas diferentes de cultura entre elas.” (p.83)</p> <p>“As explicações acima apontadas evidenciam que as famílias dos dois diferentes segmentos sociais pesquisados reconhecem a necessidade do trabalho escolar em casa, participam do processo de escolarização de seus filhos, adotando uma série de práticas de investimento escolar. Esta constatação também conduz ao afastamento do mito da omissão parental denunciado por Lahire (2004). Segundo o autor, esse mito é produzido pelos professores que, desconhecendo a lógica das configurações familiares, deduzem que os pais não se interessam pela vida escolar de seus filhos.” (p.84)</p> <p>“Também Diogo (1998) menciona que as práticas das famílias de participação indireta na escola por meio do acompanhamento do trabalho escolar da criança, em casa, são pouco reconhecidas pela escola que julgam os pais ausentes quando, na verdade, participam ativamente da aprendizagem da criança, e se não participam mais se deve às dificuldades da própria condição de vida e de trabalho.” (p.84)</p> <p>“[...] Romanelli (2003, p. 250) aponta que mesmo considerando a diversidade de arranjos, a família ‘é, ainda, o grupo mais importante para transmitir capital cultural e para orientar a ação dos filhos na aquisição de capital escolar’.” (p.85)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>FONTES (2009)</p>	<p>“Neste sentido, os estudos de Bourdieu (1998) permitem melhor compreender as diferentes manifestações das famílias, pois, ‘As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.’ (Bourdieu, 1998, p. 46.)” (p.65)</p> <p>“Conforme já foi anteriormente apresentado, a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos seus filhos (Nogueira; Romanelli; Zago, 2007). As atitudes, desejos, aspirações e expectativas que os pais têm da educação escolar influenciam no processo de escolarização das crianças.” (p.96)</p> <p>“Das análises sobre as manifestações das famílias, depreende-se que a aprendizagem das crianças constitui o elemento principal das escolhas dos pais por uma ou outra escola. Os pais aspiram por uma escola que possa oferecer oportunidades de aprendizagens bem sucedidas a seus filhos.” (p.101)</p>
	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“Concordo com a autora que do ponto de vista da dimensão política, do projeto político pedagógico, o trabalho coletivo é requisito básico, é condição; ao mesmo tempo é resultado. Neste sentido é relevante que “incorporemos uma linha de pesquisa e de atuação profissional que situa a escola entre o sistema de ensino e a sala de aula [...] (LIBÂNEO, 2006, p.119).O autor defende o importante papel que possui a escola no seu coletivo, caracterizando-a como o coração do sistema de ensino, inserida em contextos socioculturais.”(p.31-32)</p>
	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“Sarmiento (2005) alerta para o esclarecimento sobre a relação; infância, educação e cidadania. Seus estudos apresentam preocupações com as condições sociais de vida oferecidas às crianças e destaca aspectos incisivos sobre a evolução e construção de políticas que parecem distanciar do centro da agenda educativa o eixo da inclusão e igualdade social destinadas a elas. O autor neste sentido reflete que as políticas parecem percorrer objetivos associados à competitividade e a eficácia dos resultados. Será este momento então caracterizado por mais uma destas ações?” (p.57)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p align="center">FURTADO (2009)</p>	<p>“Há muito espaço na escola pesquisada. Porém desinteressantes, áridos, sem vida. Quais projetos a escola poderia organizar no PPP para atender às necessidades da escola com relação às indisciplinas tanto na sala de aula como no recreio? Afinal, os espaços não podem ser pensados somente para os momentos de recreio. Ou será que não se vê possibilidades de uma aula ao ar livre? Faço neste momento uma leitura do entorno da escola. O espaço que foi construído para o lazer da comunidade é muito pouco frequentado por ela nas horas de aulas. [...]” (p.105)</p>
	<p align="center">FURTADO (2009)</p>	<p>“Considera-se que a ampliação do ensino fundamental em âmbito nacional ainda tem muito que caminhar, no entanto, da forma como é concebida com relação à avaliação, ao currículo escolar, às organizações do espaço da escola, às decisões sobre o atendimento da idade, as condições humanas e físicas para o trabalho nas propostas em âmbito nacional, estadual e regional, não foram estudadas e analisadas pelos profissionais da escola. Muito menos acompanhadas pelos órgãos gestores responsáveis pela sua implementação.” (p.115)</p>
	<p align="center">MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“Isso significa que chega o momento dos professores assumirem a ‘responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, de como devem ensinar e de quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando’ (Giroux, 1997, p.161); considerar a escola como um local econômico, cultural e social possibilita uma ação pedagógica que trata os estudantes como agentes críticos que conquistam voz ativa em suas experiências de aprendizagem.” (p.18-19) “Como coloca Gimeno Sacristán (2005) a escola, invenção cultural singular, caracteriza-se por sua aparência física, pela forma de utilizar o espaço e o tempo, pelo modo de desenvolver as atividades com os alunos, na maneira de se relacionar com o mundo, criando uma cultura própria.” (p.26)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p align="center">MATSUZAKI (2009)</p>	<p>“[...] Nem só de uma realidade física é composto o espaço, ele nos afeta e envolve de forma a representar algo que se associa à nossa experiência. Os ambientes escolares tendem a reproduzir mais o seu passado disciplinador do que oferecer ambientes agradáveis que nos motivem a querer passar tempo neles; os espaços estão carregados de culturas, e supõem normas de comportamentos a se desenvolverem neles. (Gimeno Sacristán, 2005, p.146): ‘O espaço escolar é formado por pátios onde esperar, manter a ordem da entrada, brincar, fazer esportes, passear, estar com os amigos, realizar, excepcionalmente algumas festas, ser utilizado nas férias, ver o jardim crescer, etc. [...] é, certamente o espaço mais polivalente do recinto escolar [...] Há corredores, nos quais se pode transitar com certo desembaraço, mas dentro de uma ordem. Existem ginásios onde se pode desenvolver uma determinada atividade física [...] A biblioteca [...] O laboratório [...] As salas de aula são a verdadeira —sala de estar (mais do que a sala de visitas). Nela se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados. Está repleto de mesas e cadeiras que preservam pouco mais de um metro quadrado por pessoa; um minúsculo território onde nem sempre uma pessoa pode se movimentar sem ser advertida.’ (GimenoSacristán, 2005, p.144).” (p.28)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Ainda em relação ao item referente ao currículo, alerta-se que a reelaboração da proposta pedagógica de cada escola deve ocorrer mediante muitos estudos e debates entre os profissionais da educação. No documento de orientações pedagógicas do primeiro ano de ensino encontram-se preocupações voltadas tanto para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como para a necessidade de assegurar a formação do profissional que atua no primeiro ano. Destaca-se que as secretarias de educação devem ser as maiores responsáveis pela política de formação continuada dos profissionais; para atuar nesse ano, o professor precisa ser inserido em um processo de estudo permanente acerca do desenvolvimento da criança de seis anos de idade.” (p.46)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Corsino (2006) preconiza que o grande desafio no momento é superar a situação dramática em que se encontram as atuais práticas de ensino e pensar uma proposta de ensino que focalize o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança sem perder de vista a responsabilidade da escola pela inserção sociocultural dos alunos. [...]” (p.51)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Outro conteúdo destacado como importante para a criança dessa faixa etária é o desenho. Para estas autoras essa atividade normalmente é trabalhada isoladamente dos conteúdos de ensino, e em algumas situações pedagógicas o desenho é elaborado pelo professor, enquanto ao aluno cabe a pintura. Essa forma de encaminhamento é analisada pelas autoras Borba e Goulart (2006), para as quais o desenho tem seu próprio conteúdo e não é uma técnica para fins de treinamentos psicomotores em forma de atividades de cobrir pontilhados ou modelos prontos para colorir, como, por exemplo, pintar desenhos mimeografados ou montar bonecos com formas geométricas segundo modelos e desenhos de figuras preestabelecidos pelo professor. Quando o desenho assume esses contornos no trabalho pedagógico, ainda citando estas autoras, ele não possibilita que a criança se aproprie de novas expressões de comunicação e compreensão do mundo e de si mesma. No desenho, a criança expressa o seu modo de ver o mundo, por isso é necessário que ela desenhe livremente, como asseveram Borba e Goulart: ‘[...] Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças’ (2006, p. 55).” (p.53-54)</p>
	<p align="center">MOYA (2009)</p>	<p>“Neste sentido, é preciso organizar o currículo e os conteúdos de ensino em coerência com as características específicas dessa faixa etária e de forma aliada com as práticas de leitura e escrita, de modo a inserir essa clientela no mundo da cultura letrada, no processo de letramento e alfabetização. A ludicidade como atividade de expressão da criança deve ser o fio condutor da prática pedagógica. É preciso que ela se valha dos jogos e brincadeiras para apropriar-se do código linguístico e das práticas sociais da linguagem escrita que circulam na sociedade. Por isso, não se trata de elaborar conteúdos tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental de oito anos: trata-se, sim, de uma nova organização, que englobe o lúdico como especificidade da criança de seis anos de idade e como princípio norteador na aprendizagem da alfabetização e do letramento.” (p.45)</p> <p>“A autora afirma ainda que a brincadeira é a atividade específica da criança, logo não é possível, nessa faixa etária, o trabalho pedagógico sem a atividade lúdica; por isso a razão do lúdico como atividade que impulsiona a aprendizagem do sistema alfabético e os demais conteúdos escolares. Ao desenvolver situações de ensino, Kramer (2006a) sugere que o professor pode e deve brincar com as crianças, aguçando a sua criatividade e deixando que elas tenham autonomia para criar e refazer as ações do mundo adulto em suas brincadeiras. [...]” (p.68)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p align="center">RANIRO (2009)</p>	<p>“A escola foi adaptada fisicamente para receber alunos de seis anos, assim como indica o documento do MEC (BRASIL, 2006, p.8): ‘[...], os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, [...]’. A entrada desses alunos exigiu a ampliação do prédio. No início eles chegaram a ter aulas na biblioteca e no refeitório. Dessa forma, duas novas salas foram construídas. Porém, atualmente estas salas não atendem as crianças pequenas. O parque da escola é outro exemplo. Foi construído simultaneamente ao ingresso das crianças de seis anos, mas hoje é utilizado por todos os alunos da escola. É relativamente amplo com algumas árvores: tem escorregador, gangorra, casa do Tarzan, tanque de areia, entre outros.” (p.82)</p>
	<p align="center">RANIRO (2009)</p>	<p>“A implantação do ensino fundamental de nove anos desencadeou muitos desafios á organização escolar, e principalmente na dinâmica do trabalho dos professores em relação ao currículo bem como suas praticas pedagógicas. As professoras alegam não conhecer os documentos oficiais e sentem falta de materiais específicos. PB revela a dificuldade em encontrar diretrizes para o trabalho com o primeiro ano do ensino fundamental.” (p.149)</p>
	<p align="center">SCHNEIDER (2009)</p>	<p>“A grande motivação de instituições que fazem parcerias e promovem essas iniciativas na educação pública não é apenas querer em sala de aula, mas formar um determinado sujeito que corresponda a uma lógica de mercado. A educação e, mais especificamente, a escola, torna-se alvo, assim, de uma preocupação que diz respeito a uma população que deve ser universalmente escolarizada. Essa frente em prol da educação, de uma maior escolarização dos sujeitos, é hoje uma preocupação de muitos organismos de cunho social e econômico, que veem na escola uma importante (para não dizer essencial) gestora de relações de poder que se estendem por todos os âmbitos da sociedade. Esse poder se refere às relações entre indivíduos, mas não quaisquer relações e de qualquer forma, como pondera o próprio Foucault. Segundo o autor (2006, p. 19), essas relações ‘[...] nada têm a ver com a troca, a produção e a comunicação, mesmo que lhes estejam associadas. O traço distintivo do poder é o de determinados homens poderem determinar, mais ou menos inteiramente, a conduta de outros homens – mas jamais de modo exaustivo e coercitivo.’” (p.44)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>SCHINEIDER R (2009)</p>	<p>“A saber, a escola é importante como produtora de subjetividades, e vem sendo cada vez mais alvo da ação direta de outros poderes que não são exclusivamente estatais, mas envolvem a complexa rede globalizada de diversas instituições que clamam por um sujeito também globalizado, eficiente, intimamente visível, consumista, enfim, que corresponda ao que o mercado necessita.” (p.45)</p> <p>“Os mecanismos competitivos que adentram a educação nos remetem a questionar amplamente o que rege nossos projetos de sociedade em meio à chamada ‘globalização’. Não se pode, também, a partir do pensamento moderno dicotômico, adjetivar a ‘escola-empresa’ como sendo um mal em nossa sociedade, mas a sua eficácia corresponde aos nossos modos de vida, que não ‘corrompem’ a escola, mas fazem dela parte integrante de uma rede de produção de significados – e que está sendo (re)formulada e também formando a mesma sociedade que a redesenha. Porém, nesta dinâmica é preciso atentar para o importante fato de que, como alertam Neto e Rodriguez: ‘Trata-se [...] de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, <i>negando sua condição de direito social</i> e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores’ (2007, p. 45). [grifo da autora]” (p.47-48)</p>
	<p>SCHINEIDER R (2009)</p>	<p>“A escola como lugar de grande produção e circulação de significados, tem na cultura seu principal ‘objeto de consumo’. Modos de ser e de viver são produzidos simbolicamente no cotidiano escolar em todas as relações possíveis na escola, e também nas vozes de outras instituições que atravessam as práticas escolares e ampliam a necessidade de se pensar a cultura como principal articuladora de saberes. [...]” (p.48)</p>
	<p>SCHINEIDER R (2009)</p>	<p>“As práticas de letramento não escapam ao direcionamento escolar para funcionalidades sociais em que o sujeito da pós-modernidade possa estar envolvido e, assim, deva ser preparado – ou seja, o sujeito que Ramos do Ó (2008) chama de ‘sujeito plástico’, flexível, em constante formação, adaptável às novas exigências da sociedade. Exigências que adentram a escola através das variadas disciplinas que surgiram para além das ciências exatas, pois segundo o autor, frente à necessidade da escola moderna de governar todos os âmbitos do sujeito, de disciplinar corpo e alma, surgem as disciplinas que tratam da moral, da sexualidade, da higiene, etc., o que caracteriza a educação, sendo mais ampla do que a instrução que se restringiria a ensinar ler, escrever e contar. A educação hoje, nos moldes do currículo escolar, se ocupa em dar conta do letramento enquanto linguagens possíveis do sujeitos, e ao mesmo tempo está no interior de uma racionalidade neoliberal, que faz uso dessas linguagens na produção de um sujeito mais produtivo.” (p.104-105)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“Nesse sentido, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), publica o documento ‘Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade’: [...] Os nove capítulos que o compõem destacam: a infância como eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica; a brincadeira contemplada na reestruturação do currículo não somente para o 1º ano como para todo o Ensino Fundamental; a importância das diversas expressões para o desenvolvimento da criança, de modo que a escola garanta tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro etc.; [...]” (p.99, grifo da autora)</p>
	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“Nada mais conveniente do que investirmos e darmos a devida atenção a esse espaço de formação. Do total dos municípios pesquisados, apenas quatro apresentaram em seus documentos normativos indicações relacionadas à infraestrutura e à organização do espaço físico; os demais (quatro) nada mencionaram com relação a esse aspecto. Observamos, ainda, que os quatro municípios que normatizaram essa categoria trataram-na de forma breve, nenhum destaque específico foi dado com relação à ampliação, adequação do mobiliário, construção de parques ou de outros ambientes externos para as escolas. Com exceção de Florianópolis, a preocupação com a organização dos espaços se refere fundamentalmente à permanência das crianças de seis anos. Esse foco evidencia a não compreensão da organicidade do Ensino Fundamental. [...]” (p.124). “Analisando as ações que os municípios adotaram para implementar e efetivar condições adequadas ao funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos, percebemos que as mais utilizadas se referem à adequação de mobiliário, compra de brinquedos e de outros objetos para as <u>classes de seis anos</u>”. (grifo da autora, p.128).</p>
	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“[...] Destaca-se ainda que todas essas temáticas abordadas acima, infância, brincadeira, alfabetização e letramento, diversidade de expressões, encontram-se fortemente expressas neste documento: ‘No primeiro texto, exploramos A <u>infância</u> e sua singularidade, tendo como eixo de discussão as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento. [...] estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica O <u>brincar</u> como modo de ser e estar no mundo; [...] convidamos cada profissional de educação, responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem no Ensino fundamental para um debate sobre a importância das <u>diversas expressões</u> e o desenvolvimento da criança na escola; [...] procuramos incentivar um debate sobre <u>letramento e alfabetização</u>: pensando a prática pedagógica’ (MEC, 2006, p. 9-10).”(p.136-137).</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>SILVA (2009)</p>	<p>“Algumas considerações merecem ser tecidas ao longo dessa experiência de reorganização curricular explicitada pelas redes municipais catarinenses pesquisadas. A maioria das redes não elaborou propostas curriculares considerando o Ensino Fundamental de nove anos, mas sim informou ter reorientado a ação pedagógica com as classes de 1^o ano, ou seja, de seis anos. Percebemos de forma contundente que o foco das propostas pedagógicas e curriculares da maioria das redes tem sido a classe de seis anos, e não o Ensino Fundamental na sua totalidade. Somente duas redes evidenciam uma preocupação curricular com a totalidade do Ensino Fundamental – Florianópolis e Indaial –, configurando as diferenciações nesse processo. No entanto, é especificamente Indaial que realiza uma mudança mais efetiva por meio da organização por ciclos no Ensino Fundamental. [...]” (p.137-138).</p>
	<p>ZATTI (2009)</p>	<p>“As configurações físicas das escolas que atendem crianças de zero a doze anos de idade, na sua maioria seguem uma padronização e muitas vezes a criança ao conviver com estas padronizações inibe suas aprendizagens.” (p.41)</p>
	<p>ZATTI (2009)</p>	<p>“É preciso superar os conteúdos tradicionais e suas formas de ensinar e na forma da criança aprender. O período de escolarização necessita de uma organização curricular pensada na diversidade, na igualdade de oportunidades e nas múltiplas linguagens (as ciências naturais, a física, a matemática, as artes cênicas e as artes plásticas, a música, e a literatura).” (p.52)</p>
	<p>ZATTI (2009)</p>	<p>“Esta concepção de emancipação é a ‘capacidade de promover o autoencontro consigo mesmo, o processo da autoconsciência, de sua verdadeira consciência de si mesmo. E a formação é um instrumento decisivo deste processo’ (HOYER, 2005, p.42). Com base nessas capacidades, a escola pode adquirir o caráter de eficiência, possibilitando e exigindo o domínio das tarefas e dos processos de aprendizagem, que ‘podem levar à maioridade, à capacidade da autodeterminação e da participação social.’ [...]” (p.62-63)</p>
	<p>ZINGARELLI (2009)</p>	<p>“Também consideramos os apontamentos de Meireles (2007) quando esta afirma que a criança tem outros momentos para atividades lúdicas, mas acreditamos que o exagero da preocupação em realizar atividades voltadas para a alfabetização não tem revertido em resultados favoráveis à aprendizagem das crianças. Seria necessário uma reorganização dos momentos educativos, abrindo espaços para o brincar na educação obrigatória.” (p.128)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C4) Condições materiais da escola e organização curricular</p>	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“[...] Nem o espaço nem o tempo são estruturas neutras onde se desenrola o ensino, eles não só conformam a cultura das escolas, como também educam. Dessa forma, a arquitetura das escolas condiciona não só a configuração interna das escolas, mas também as relações que ali se desenvolvem, constituindo-se, assim, parte do currículo.” (p.163)</p> <p>“[...]Dessa forma, o espaço do CA/UFSC, apesar de contar com boa estrutura, parece estar organizado somente pela lógica do adulto, privilegiando aspectos relacionados ao controle e à segurança em detrimento de espaços que levem em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.” (p.164)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“[...] Apesar de não haver articulação entre as áreas do conhecimento para realização do planejamento, há <i>articulação</i> entre as professoras no que diz respeito à <i>disciplina</i>. Neste sentido, ‘[...] a prática de ensino reduz-se à <i>vigilância</i>. Não é mais necessário o recurso da força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como detento, saiba que é vigiado’ (TRAGTENBERG, 2002, p. 14)” (p.185)</p> <p>“Foucault argumenta que as escolas continuam, através do poder, moldando os corpos das crianças, favorecendo a individualização, o isolamento e a divisão infantil, o que coloca o/a professor/a como o centro de todo o processo. É ele quem impede que ocorram faltas e faz valer a sua autoridade. Neste sentido, o poder disciplinar tem como função maior ‘adestrar’; adestrar para se apoderar ainda mais dos gestos, gostos e modos de pensar dos sujeitos. É um poder ‘modesto’ que funciona de forma calculada e permanente. ‘O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 2008, p. 143)’.” (p.185)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“A importância da ação das crianças sobre os objetos, a organização do espaço físico da sala de aula de forma a permitir a interação com seus pares, parece não estar tendo a devida atenção, uma vez que as estudantes/estagiárias relatam que a maior parte das atividades planejadas é realizada com as crianças sentadas às suas mesas.” (p.192)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“Outro aspecto importante é perceber que os interesses das crianças por vezes são renegados a segundo plano, nas palavras da professora: <i>Amanhã se der tempo a gente faz...</i> ‘As crianças precisam de tempo para brincar entre elas, definindo tipos de brincadeira, papéis, tempos, regras e normas. A escola das crianças de 6 a 10 anos, principalmente, não pode negligenciar esse ponto. As atividades livres são tão importantes quanto às dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade da criança’ (GOULART, 2007, p. 81).”(p.77)</p>
	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“O brincar integra o domínio da ação infantil e é constantemente associado à especificidade da criança. Ferreira (2004) destaca que ao diferenciar a identidade social das crianças da dos adultos que têm a obrigação de trabalhar, o brincar transformou-se numa espécie de arquétipo das atividades das crianças. Na característica mais marcante da infância, o brincar expressa o ofício da criança. Embora muito do brincar se inspire no mundo adulto, é equivocado pensar que essa atividade se reduz à mera imitação ou réplica, uma vez que, para além da reprodução do mundo e da sociedade adulta, as crianças apreendem, interpretam e expressam sua diferença no modo como desempenham os papéis. Ao lado disso, as crianças estabelecem trocas e negociações repletas de significados e intencionalidades que são, ao longo do tempo, partilhadas subjetiva e coletivamente.” (p.91)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>AMARAL (2008)</p>	<p>“A importância das possibilidades de interação, muitas vezes, é ignorada ou minimizada por aqueles que organizam a prática pedagógica, pois as crianças têm pouco tempo para desenvolver seus jogos simbólicos e esses são, na maior parte das vezes, interrompidos de maneira abrupta pelos adultos, que desconsideram que, enquanto brincam, as crianças criam novos significados para os objetos, exercitam regras e compartilham conhecimentos, e assim não só reproduzem, mas produzem cultura na interação com seus pares e com os adultos. ‘Reconhecer e assumir a criança como ser social que constrói e cria cultura não significa defender ou lutar pelo primado da criança em oposição ao do adulto. As relações que se estabelecem entre eles não se dão apenas como um jogo de espelhos ou reflexos alternantes. Como fatos sócio-culturais, as brincadeiras pressupõem uma aprendizagem social, pois aprende-se a brincar. Assim a construção do conhecimento não se dá somente pela reconstrução interna em busca de uma cópia fiel da realidade, nem pela incorporação das características dos objetos. Ela implica também num movimento ambíguo que se transforma dialeticamente quando adultos e crianças, constituídos por elementos contrários e complementares, seres múltiplos e complexos reapropriam-se da própria atividade, da brincadeira, criando e produzindo novos conhecimentos’ (PRADO, 1999, p.115).” (p.97)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Ao longo da realização desta pesquisa, percebi a existência de uma grande preocupação com o rompimento brusco das atividades mais espontâneas, mais lúdicas, menos sistematizadas, reconhecidas culturalmente como sendo da EI, para que seja realizada a entrada na cultura do EF, reconhecida como mais séria, mais formal, mais sistematizada. Porém, percebi que, embora existisse esta preocupação, do rompimento com a brincadeira, as professoras, em sua maioria, não souberam explicar porque julgavam ser importante o papel da brincadeira no ambiente escolar. Inclusive, a brincadeira foi apontada em vários discursos como atividade antagonista ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, fato que está intimamente relacionado à concepção de infância, desenvolvimento e aprendizagem que apresentaram, bem como à falta de uma base teórica sólida que as auxilie justificar a importância da brincadeira no espaço da instituição escolar. [...]” (p.107)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“Para a perspectiva histórico-cultural o brincar é considerado um importante processo psicológico possibilitador da aprendizagem e do desenvolvimento. Vygotsky (1991) afirma que o brincar é uma atividade humana criadora, a qual permite às crianças elaborarem novas possibilidades de interpretação, de expressão, de ação e de relações sociais com outros sujeitos, a partir da interação entre imaginação, fantasia e realidade. Para Leontiev (1991 [1930]), parceiro de trabalho de Vygotsky, a brincadeira é um tipo de atividade não instintiva e precisamente humana que se apresenta como atividade principal das crianças. Neste caso o termo principal é utilizado não para demonstrar a quantidade de tempo destinado a esta atividade, mas pela sua conexão com ‘as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e, dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento’. (LEONTIEV, 1991 [1930], p. 122).” (p.109)</p>
	<p>ARAÚJO (2008)</p>	<p>“A compreensão da importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem bem como a compressão da importância do papel do professor como mediador desses processos reforça, ainda mais, a necessidade dos professores em reconhecerem-na como atividade principal; reforça a necessidade dos professores saberem respeitar os tempos e espaços destinados a tais atividades, sem considerá-los perda de tempo. Esta reflexão só reforça a necessidade desses profissionais terem uma base teórica sólida para fundamentarem sua prática pedagógica.” (p.109)</p>
	<p>CAPUCHI NHO (2008)</p>	<p>“Para Vigotski (2003), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos.” (p.29) “Wallon (2005) afirma que o brincar é uma atividade própria da criança. É por meio do brincar que a criança concretiza ações. Ele também diz que o brincar infantil, a exemplo do seu desenvolvimento, é marcado por etapas. Para compreendermos o brincar infantil, precisamos compreender as etapas de desenvolvimento da criança.” (p.31-32) “Vigotski (2001) diz que a brincadeira ou quem brinca com a criança é o mediador. Ele diz também que essa relação altera seu desempenho em uma atividade, ao executar uma tarefa por si só que, antes não realizava. O que se percebe, portanto, é que a criança ultrapassa o nível de desenvolvimento real, auxiliada por algo ou alguém. É assim que ela consegue alcançar novos aprendizados. Isso mostra que a interação social ou relacional é a condição mediadora para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.” (p.46)</p>

CATEGORIA C – **ESCOLA** (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“[...] no que diz respeito à inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental e que tem de ocupar lugar central nas discussões e na formação do professor que é a questão da ludicidade. É preciso respeitar essa fase da criança e garantir que, mesmo estando no ensino fundamental e não mais na educação infantil, a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio da atividade lúdica.” (p.91)</p>
	<p>CAPUCHINHO (2008)</p>	<p>“Borba (2006) diz que a brincadeira é responsável por muitas aprendizagens, por esse motivo é essencial, pois nelas estão presentes múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. Considerando isso, faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando a troca entre elas, para que assim possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas e que assim possam expressar suas emoções e formas de ver e significar o mundo.” (p.28)</p> <p>“Um dos aspectos fundamentais que precisa ser considerado na hora de redefinir os caminhos pedagógicos na escola é o brincar. Segundo Benjamin (2002), o brincar nem sempre foi visto como um meio para o ensino infantil. Mas é importante considerarmos que existem diversas possibilidades de incorporar o brincar na aprendizagem.” (p.28)</p> <p>“Ressaltamos ainda que Wallon buscou esclarecer que o brincar é uma atividade prazerosa para a criança e que a presença do outro é fundamental para facilitar o desenvolvimento da inteligência da criança, uma vez que este outro pode estimular a criança a aprender por meio do brincar.” (p.34)</p> <p>“Vigotski construiu uma teoria que contribuiu para compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Sua pesquisa teve grandes desdobramentos no âmbito pedagógico, incluindo estudos que se referiam ao papel do brincar na aprendizagem.” (p.44)</p> <p>“Podemos concluir, dizendo que Vigotski procurou esclarecer a importância da cultura no desenvolvimento cognitivo da criança. O brinquedo funciona como um mediador da aprendizagem e serve para a linguagem e o pensamento organizarem-se mutuamente. A emergência do brincar é vislumbrada por Vigotski como dependente das relações sócio-culturais que a criança vivencia.” (p.47)</p> <p>“Embora todos reconheçam a importância do brincar, percebemos que nem sempre isso tem sido praticado com as crianças de seis anos. Ou seja, os professores reconhecem que o brincar é importante, eles admitem que receberam informação a respeito, mas parecem estar mais preocupados com o que será cobrado deles: a alfabetização das crianças.” (p.101)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>RIBEIRO (2008)</p>	<p>“As sugestões de maior número de jogos. Brincadeiras e atividades extra-classe pareceram, em primeiras linhas, incoerentes com a orientação dada pela equipe pedagógica para que ‘brinquem bastante e oportunizem situações lúdicas e desafiadoras para possibilitar a construção de conceitos’. Essa fala ganha coerência, entretanto, se pensarmos que a professora pode estar sinalizando uma dificuldade em organizar seu planejamento de maneira a destinar espaços amplos para estas atividades lúdicas, implicando na situação de que não está ‘sobrando’ tempo para possibilitar que as crianças brinquem por brincar, o que também é não só importante, mas necessário. [...] Segundo Vigotski (2000), o brincar é uma atividade criadora, na qual existe a interação de imaginação e realidade, possibilitando a produção de novas interpretações e novas relações, num processo ativo que abre espaço para a produção de novos significados, saberes e práticas.” (p.100)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Observando as vivências da turma do primeiro ano, nos momentos de recreio ou na última aula das quintas-feiras, que previa a ida da turma ao parque, pude observar esta mesma constatação de Lopes e Clareto: as crianças do primeiro ano já não usavam com tanta intensidade sua imaginação nas brincadeiras. Ao incorporarem a cultura escolar da reprodução da escrita na sala de aula, ‘atrofiavam’ sua autonomia, expressão e criatividade, aprendendo a distinguir o momento de estudar do momento de brincar.” (p.73)</p>
	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“[...] Pude observar, durante a pesquisa, que a expressão das crianças do primeiro ano era transformada quando lhes eram possibilitadas vivências espaço-temporais com jogos diversos. Interagindo com a escrita de forma individual, em sua carteira, as crianças permaneciam sérias, com uma expressão facial de quem estava achando aquilo tudo muito chato e cansativo. No desenho de Linessa aparece, de forma nítida, sua preferência pelos momentos de interação com os jogos. Nesta análise, valho-me das contribuições de Maria Carmem Barbosa (2006) que discute as rotinas da Educação Infantil, apontando para a necessidade de os professores romperem com a visão adultocêntrica, de ‘quem sabe o que é melhor para as crianças’ para construir novas possibilidades interativas, que poderão ser realizadas pelas vias do amor ou da força’. No caso de Linessa, os momentos de interação com os jogos representavam uma relação de amorosidade e encantamento, enquanto que as situações de escrita em seu caderno eram realizadas com certa resistência. [...]” (p.80-81)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>SCHMITZ (2008)</p>	<p>“Outro momento muito esperado pelas crianças do primeiro ano era a aula de Educação Física com o Professor Valério. A alegria e a disposição para participarem desta aula eram visíveis. Ao considerarmos a necessidade de movimento das crianças neste período da suas vidas, pode-se entender essa euforia. O espaço do ginásio apareceu em vários desenhos como um dos espaços preferidos pelas crianças do primeiro ano. [...]” (p.82)</p>
	<p>SILVA (2008)</p>	<p>“Conforme apontam estes autores, a criança se constitui por meio das relações sociais e a primeira forma de conhecer o mundo é pela brincadeira, conforme indica Borba (2006): ‘De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a <i>produção</i> de novos significados, saberes e práticas.’ (p.35)” (p.38) “Primeiramente, como sinalizado por elas, nesse novo contexto para o Ensino Fundamental, o ensino realizado em sala de aula deve estar atrelado à necessidade de desenvolver atividades relacionadas ao contexto de vida das crianças, garantindo principalmente horários para as brincadeiras. Refletindo sobre os processos de alfabetização, as professoras indicaram que a alfabetização deve ser trabalhada em apenas um pequeno momento do dia, pois o mais importante é permitir que as crianças brinquem, joguem, cantem e se relacionem nestas atividades com seus pares.” (p.90)</p>
	<p>VALIENGO (2008)</p>	<p>“[...] na perspectiva do Enfoque Histórico-Cultural, subsidiador das reflexões desses autores e também deste estudo, a brincadeira e as atividades produtivas são formas de interpretação da realidade culturalmente constituída.” (p.11)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p align="center">(C5) Escola e o brincar</p>	<p align="center">VALIENGO (2008)</p>	<p>“O espaço escolar mostra-se elaborado por adultos e para adultos onde a criança não cabe como alguém capaz de se inserir no ambiente educativo com quem faz, com sua atenção e ações, cultura e a historicidade desse lugar. Antes de tudo, o espaço da escola deveria ser compartilhado, democrático, que envolvesse as vozes de todos os seus integrantes, inclusive, de forma ativa, a participação e a possibilidade de tomadas de decisão das crianças de alguma forma como sujeitos que se apropriam da cultura na atividade social. Essa constituição democrática e histórica do espaço e das relações sociais ali estabelecidas não é um fazer fácil, tampouco rápido. Exige planejamento, organização e democratização dos poderes, das responsabilidades e das decisões a serem tomadas. Requer respeito ao tempo da criança, exige-se mais do que pensar os tempos institucionais. Como salienta Garibolidi (2003), esse processo de gestão democrática e de envolvimento de todos os participantes das relações educativas exige transparência nas discussões e participação ativa de todos os atores do cenário escolar, isto é, crianças, pais, professores e dirigentes.” (p.110)</p>
	<p align="center">VALIENGO (2008)</p>	<p>“Apesar disso (da observação de que a professora proporciona espaço e tempo para brincadeiras infantis como parte da rotina semanal da turma), as escolas pesquisadas não oferecem às crianças brinquedos para esse momento e tampouco a possibilidade das crianças ampliarem os argumentos das brincadeiras a partir de vivências nas quais os papéis sociais sejam percebidos e entendidos por elas. Com isso, embora haja espaço e tempo para o brincar e a professora procure brincar e envolver as crianças, seus argumentos parecem restritos e comuns e a educadora parece desconhecer a importância da ampliação das possibilidades argumentativas das crianças para seu amplo desenvolvimento dentro das brincadeiras.” (p.133)</p>
	<p align="center">VALIENGO (2008)</p>	<p>“Veremos, na sequência, que a infância é o momento da vida em que a brincadeira, o estudo, o desenho, pintura, modelagem, escultura, música, dança, teatro são essenciais porque possibilitam a expressão. Na faixa etária pesquisada, a compreensão e o envolvimento mais profundo com o mundo de pessoas e objetos ocorrem por meio da brincadeira. [...]” (p.139)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>BORDIGNON (2009)</p>	<p>“Conforme Nascimento, o ensino fundamental não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade, explica que: ‘Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia.’ (2006, p.32)” (p.39)</p>
	<p>BORDIGNON (2009)</p>	<p>“As crianças de sete anos de idade que ingressavam no ensino fundamental também tinham necessidades de ‘atividades lúdicas’, mas estas eram ignoradas pela escola obrigatória. Essa alteração na organização do ensino pode ter contribuído para que sejam repensadas as práticas pedagógicas de todo o ensino fundamental, relacionando-as com as reais necessidades dos educandos, que ainda estão no período da infância.” (p.144)</p>
	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“É procurando experiências com estes movimentos que a escola pode organiza-se para ações de direito das crianças, com espaços para brincarem, aprenderem e de se posicionarem a respeito do que pensam e sentem e assim contribuir para uma educação em que o processo de humanização esteja presente, contextualizado e ampliado.” (p.48)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“A temática para estas profissionais parece estar ligada a um processo de que brincar é uma ação natural da criança e da infância, chegando mais perto das ideias ligada a um estudo sobre o desenvolvimento humano da psicologia. Porém, ‘Os estudos da Psicologia baseada em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem.’ (KRAMER, 2007, p. 35). E como afirma a autora, Vygotsky (1987) aprofunda o brincar como uma atividade humana criadora e desta forma ultrapassa ‘a visão predominante da brincadeira como uma atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade’ (idem, p.35).” (p.68)</p> <p>“Assim a ideia de que a infância tem que lidar com o lúdico, como apresenta a professora Tatiana, significa de que o mesmo está intimamente ligado com os brinquedos, com os jogos e com as brincadeiras das crianças. Segundo Leontiev (1988) o ser humano brinca por ser uma atividade humana, e por ser humana estas atividades são objetivas, e fazem parte das percepções que as crianças possuem do mundo e dos objetos que a rodeiam. A ludicidade faz parte deste processo.” (p.69)</p>
	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“Kramer reflete que as crianças brincam e este aspecto é o que as caracterizam. ‘Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações, as crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar.’ (KRAMER, 2007, p. 15). Segundo a autora esse modo de ver as crianças permite conhecer seus pontos de vista e aprender com elas a possibilidade de mudar o rumo estabelecido pela história.” (p.75-76).</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>FURTADO (2009)</p>	<p>“Nos depoimentos de Talita e Célia a brincadeira parece não ser levada a sério na perspectiva que foi apresentada nesta pesquisa. Ora, a brincadeira não pode estar repleta de conteúdos de aprendizagem? Quando a professora Talita compara que a criança na primeira série pode passar, como se esta série não tem nada a cobrar do aluno, faz uma menção ao ato de brincar como algo não sério. ‘Nada mais sério do que criança brincando’ (PC/SC, 2005, p. 52) Este é um dos subtítulos que compõem o texto da Educação Para a Infância. O mesmo vincula a idéia de que brincar para as crianças é aprender e aprender é brincar. O aprender faz parte da vida e oferece grande prazer. O problema parece estar na forma que se institui na escola que o processo de aprender não é um processo agradável e sim ao contrário é visto como algo difícil e aparente. Não é por menos que Kramer (2006), afirma que a educação em suas diversas modalidades envolve conhecimentos, afetos, valores, cuidados e atenção. Na PC/SC de 2005 reflete-se sobre a pressão que os profissionais da educação possuem para trabalhar com as crianças de 0 a 12 anos, utilizando uma prática que envolve um trabalho mecânico e na maioria das vezes descontextualizados da vida da criança, promovendo cada vez mais as reprovações. [...]” (p.81-82).</p>
	<p>MOYA (2009)</p>	<p>“Na organização do trabalho pedagógico do 1.º ano é necessário destacar as orientações pedagógicas do MEC sobre o lúdico como uma das prioridades no processo de escolarização da criança de seis anos, focalizando os jogos e as brincadeiras no espaço escolar como princípios norteadores da prática pedagógica. A ludicidade é apontada como uma prática na qual o brincar deve ser vivido como experiência cultural.” (p.66)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>MOYA (2009)</p>	<p>“Borba (2006), em continuidade as orientações pedagógicas para o 1º ano de estudos da etapa fundamental, em seu texto: ‘O brincar como um modo de ser e estar no mundo’ apresenta as contribuições de vários teóricos que estudaram a relação entre o brincar e o desenvolvimento psíquico. Entre as teorias apresentadas e discutidas encontra-se a Teoria Histórico-Cultural. A autora assevera que a brincadeira está intrinsecamente ligada à infância e que as origens da brincadeira são históricas, sociais e culturais. ‘A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças’ (BORBA, 2006, p. 33-34).” (p.70-71)</p>
	<p>MOYA (2009)</p>	<p>“De acordo com Borba (2006), a brincadeira deve ser considerada no espaço escolar como uma atividade própria do mundo infantil. A autora ressalta a existência de muitos estudos que fazem essa mesma assertiva, porém ainda não foi possível modificar o conceito da brincadeira infantil nas práticas escolares. Na escola, o brincar é visto como descontextualizado dos conteúdos escolares e reconhecido como tempo perdido, ou seja, a atividade menos importante do trabalho pedagógico. O que essa autora procura mostrar são as visões muitas vezes equivocadas no entendimento da brincadeira nas instituições escolares, e essas concepções têm provocado a redução dos espaços e tempos da brincadeira na prática pedagógica, principalmente à medida que avançam os anos de escolarização na etapa do Ensino Fundamental. A sua preocupação consiste na explicação dos jogos e brincadeiras de forma científica. Borba (2006), referenciando os estudos de Vygotsky, um dos principais representantes da visão da brincadeira infantil como fonte essencial do desenvolvimento psicológico da criança dessa faixa etária, assinala: ‘[...] o brincar é uma atividade humana e criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos’ (BORBA, 2006, p. 35).” (p.71-72)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTOR A	UNIDADE DE REGISTRO
(C5) Escola e o brincar	MOYA (2009)	<p>“[...] Desse modo, é possível perceber que a atividade lúdica não é uma atividade ‘natural’ da criança, mas uma atividade social e historicamente produzida, vinculada às condições materiais concretas de vida dos homens. Nesse âmbito, os estudos de Elkonin apontam que as mudanças históricas, sociais e culturais possibilitaram a atividade lúdica.” (p.102)</p>
	MOYA (2009)	<p>“Reitera-se que no jogo de papéis as condições mais importantes e necessárias para promover as mudanças no desenvolvimento psíquico da criança encontram-se no círculo das relações sociais, na interação que a criança estabelece com as pessoas mais experientes. Nesse âmbito, é essencialmente da apropriação da cultura que surgem as possibilidades do desenvolvimento dos indivíduos. Como sugere Rocha, ‘[...] Desenvolver-se como ser humano significa apropriar-se dos instrumentos que a cultura produziu e produz, e dominá-los em sua dimensão humana, no que se refere a seu uso, historicamente definido’ (2005, p. 31). Dito de outra forma, a atividade lúdica é um processo mediado pela ação de outros indivíduos; assim, no espaço escolar ela acontece por meio das relações entre o professor e a criança e entre as próprias crianças.” (p.121)</p>
	SILVA (2009)	<p>“Para Brougère (2004, p. 97), ‘não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura’. Atentar, sobremaneira, para o perigo de visões espontaneístas e naturalizantes em torno da brincadeira, envolvendo a educação das crianças, faz-se imprescindível no atual protagonismo tomado pela brincadeira nas elaborações das propostas pedagógicas para o Ensino Fundamental. [...]” (p.140)</p>
	SILVA (2009)	<p>“Sobre as potencialidades da brincadeira, Vygotsky (2008) indica a necessidade de aprofundamento dessa categoria que supõe comunicação e interpretação: ‘Por seu aspecto, a brincadeira parece com aquilo ao que ela conduz e somente <u>sua análise interna profunda mostra a possibilidade de determinar o processo de seu movimento e seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade.</u> Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras. Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real’ (VYGOTSKY, 2008, p. 36).”(p.140)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“As possibilidades de participação das crianças observadas indicam tal como apontado por Quinteiro e Carvalho (2007, p. 35), que ‘[...] o verbo participar, tal qual na sociedade, parece não estar sendo conjugado de modo efetivo na escola, pois participar neste contexto parece ser o oposto de ficar parado. Participar limita-se a ‘mexer-se com bons modos’ [...] Nesse sentido, a escola escancara seu potencial de reprodutora da ideologia dominante quando imprime na cultura da escola a lei do ‘manda quem pode, obedece quem tem juízo’.” (p.174)</p> <p>“Mesmo nas atividades em que as crianças participam e são ouvidas, o que se destaca é uma participação relativa, já que as crianças propõem algo que vai apenas complementar a atividade planejada pela professora, indicando assim a pouca abertura para a sair do que foi planejado.” (p.174-175)</p> <p>“Mas, apesar desta afirmação, se a escola é compreendida como uma instituição que foi produzida histórica e socialmente nas lutas e nas relações de poder e, portanto, também marcada pelas contradições que se estabelecem no interior da sociedade, pode-se vislumbrar que, se por um lado, a escola se caracteriza pela disciplinarização da criança, por outro, nela é possível vislumbrar mudanças que a tornem um lugar onde as crianças sejam respeitadas nos seus direitos, inclusive os participar, brincar e aprender.” (p.175-176)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Considera-se que o brincar é a atividade fundamental da criança, e destacando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, acredita-se ser necessário que se organizem nas atividades escolares tempos e espaços que favoreçam o lúdico. Não só reservados à hora do recreio, mas considerando todo o tempo passado pela criança na escola.” (p.176)</p> <p>“Para Vygotski (1998), o brincar é a atividade principal da criança, pois brincando a criança se apropria de modos de agir e de se relacionar com os outros, com os objetos e consigo mesma, mediado por signos culturais, desenvolvendo com isso os processos psicológicos superiores. Para o autor, entretanto, o brincar não deve ser definido unicamente como uma atividade que gera prazer à criança. Pelo contrário, deve-se compreender que o brincar se aprende e é uma atividade imprescindível à criança, uma necessidade que ela possui, até mesmo porque existem outras atividades que geram mais prazer para a criança, não esquecendo que algumas brincadeiras podem também gerar desprazer e frustração para ela, não cabendo o prazer servir de base para a definição do brincar.” (p.176)</p>

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(C5) Escola e o brincar</p>	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Mas essa não parece ser a realidade das crianças do CA/UFSC, pois, além de o tempo ser curto, ele: ‘[...] ainda serve como instrumento de ‘ameaça’, pois quando não se ‘comportam’ em sala, as professoras ameaçam com a perda do horário do lanche.[...]” (p.168)</p> <p>“Quando perguntadas se as crianças brincam na escola, todas as estudantes/estagiárias responderam que sim, mas ao explicarem como e onde ocorre a brincadeira, percebe-se que esta se confina a tempos e espaços determinados pelas professoras.” (p.176)</p> <p>““Na sala de aula, as brincadeiras contam com um pequeno acervo de brinquedos que ficam guardados e, no horário de brincar, as crianças escolhem se os utilizam ou não’ (Milena).” (p.179)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“Observando as falas, parece que, mesmo com o tempo estendido para as turmas de 1º ano, as crianças não têm totalmente garantido espaço e tempo para brincar, uma vez que têm que dividir este tempo com a ida ao banheiro, escovação de dentes e com o lanche.” (p.167)</p> <p>“Pinto (2003), em sua pesquisa, ao trazer a fala das crianças sobre os espaços e tempos para brincar na escola, demonstra como elas buscam subterfúgios para garantir o tempo de brincar, ‘[...] quando procuram chegar mais cedo na escola, de modo que possam brincar antes do início das aulas e, enquanto permanecem nas salas, utilizam a ida ao banheiro como possibilidade de sair para poder conversar e brincar com os colegas, e aproveitam os trabalhos em grupos para brincar ‘escondido’ da professora’ (PINTO, 2003, p. 162).” (p.179-180)</p>
	<p>LOUREIRO (2010)</p>	<p>“É importante destacar que defender o brincar na escola não significa retirar a importância do ensino e da aprendizagem. Brincar, certamente, deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, uma vez que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 1987).” (p.181)</p>

(continua)

CATEGORIA C – ESCOLA (Continuação)

SUBCATEGORIAS	AUTORA	UNIDADE DE REGISTRO
	LOUREIRO (2010)	<p>“As respostas parecem demonstrar que as professoras percebem a importância do brincar para as crianças dos anos iniciais, mas ao mesmo tempo necessitam muitas vezes utilizá-lo com fins educativos para justificar sua presença. Neste sentido, há uma atitude contraditória das professoras, que acabam por transformar a brincadeira de modo que esta atenda às suas expectativas, da escola e até dos pais.” (p.180-181)</p> <p>“Peters (2009, p. 32), inspirada nas ideias de Brougère, analisa a pedagogização do lúdico: ‘Muitas vezes, para que se cumpra o papel pedagógico da brincadeira, professores a utilizam como um modo de cativar o aluno para se envolver em determinadas atividades, disfarçando sua real intenção de trabalhar determinados conteúdos. Com isso podem, por um lado, ao invés de investir no caráter lúdico do brincar, transformá-lo em uma atividade dirigida, didatizando-o. Ou, de outro, para evitar a perda do seu sentido lúdico, acabam não intervindo na brincadeira livre, o que pode implicar uma perspectiva espontaneísta de educação sem comprometimento com a promoção do desenvolvimento. Esta última postura advém da visão romântica acerca da infância, que sacraliza o brincar.’” (p.181)</p>
	LOUREIRO (2010)	<p>“Portanto, brincar na escola pode ser um elemento fundamental no processo de aprendizagem, mas observa-se que esta dimensão não tem sido considerada na escola (PINTO, 2003; SCHNEIDER, 2004), muito menos na sala de aula. Considerando tais aspectos, busca-se, através do olhar das estudantes/estagiárias, captar as possibilidades de brincar das crianças do CA/UFSC.” (p.176)</p> <p>“O brinquedo de faz-de-conta, por sua vez, oferece uma das mais importantes contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita, na medida em que as crianças descobrem que os objetos da brincadeira não só indicam as coisas que estão representando, mas que também podem ser substituídos, invertidos, inventados. Descobrir que na brincadeira os objetos assumem a função de símbolo é fundamental no processo de aquisição da linguagem escrita.” (p.191)</p>

Fonte: Elaboração própria.

