

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSEMEIRE DE MATOS BARBOSA**

**A ESCOLA SOB O PONTO DE VISTA DA “CRIANÇA DE SEIS ANOS”**

**Cáceres - MT  
2015**

**ROSEMEIRE DE MATOS BARBOSA**

**A ESCOLA SOB O PONTO DE VISTA DA “CRIANÇA DE SEIS ANOS”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Maria Izete de Oliveira.

**Cáceres - MT  
2015**

© by Rosemeire de Matos Barbosa, 2015.

Barbosa, Rosemeire de Matos.

A Escola sob o ponto de vista da “Criança de seis anos”./Rosemeire de Matos Barbosa. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

124 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientadora: Maria Izete de Oliveira

1. Ensino Fundamental – 1º ano. 2. Escola – impressão da criança. 3. Educação infantil. I. Título.

CDU: 373.2(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

**ROSEMEIRE DE MATOS BARBOSA**

**A ESCOLA SOB O PONTO DE VISTA DA “CRIANÇA DE SEIS ANOS”**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Izete de Oliveira (Orientadora – PPGEDU/UNEMAT)

---

Profa. Dra. Jucirema Quinteiro (Membro – PPGE/UFSC)

---

Profº. Dr. Afonso Maria Pereira (Membro – PPGEDU/UNEMAT)

**APROVADA EM: 27/02/2015**

*Dedico esta conquista:*

*Aos meus pais Dalila e Rosendo pelo imenso amor com que se dedicam à família e pelas madrugadas ganhas em oração. Sei que sou uma das privilegiadas nesse exercício diário. Deus abençoe.*

*À minha irmã Rosemar Matos Barbosa Pavini pelas sábias palavras de incentivo, amor, encorajamento, pela paciência em me ouvir sempre.*

*Agradeço...*

*Ao meu Deus pelo dom da vida, pelas suas misericórdias que se renovam a cada manhã; pela correção paterna quando falho; pelo amor que é imensurável; pela graça de alcançar mais essa benção em minha vida. Obrigada meu Deus, Pai maravilhoso, zeloso, pela vitória de hoje.*

*Aos meus pais exemplo de fé, coragem, motivação, altruísmo... Obrigada por tudo que fazem por mim, pelos cuidados, pelo apoio em todas as horas, pelo exemplo de vida que à todos conseguem transmitir e contagiar...Obrigada, reconheço o quanto fazem por nós, filhos. Não há dinheiro no mundo que consiga saldar os meus débitos, mas uma coisa sei e sempre irei fazer: pedir ao nosso Deus que os abençoe imensamente e retribua todo o bem que fazem por nós. Ah, mãe, não tem como não dizer: o seu computador e internet foram ferramentas essenciais nessa jornada, não sei se os devolverei, rrsr!! Obrigada de coração!*

*À Rosemar, minha irmã e melhor amiga, a quem carinhosamente chamo de Rô, por sempre estar ao meu lado apoiando, incentivando, compartilhando das minhas dores e alegrias, sonhos e frustrações, por acreditar em mim e motivar a prosseguir sempre; a Sérgio meu cunhado sempre gentil e prestativo e a Ana Paula minha sobrinha, por compartilhar comigo o seu lindo quarto rosa, por me estender a mão e simplesmente me ouvir, embora muitas vezes sei que nem entendia, mas me ouvia... Você é muito especial em minha vida. Obrigada na verdade é muito pouco por tudo que fizeram e fazem por mim.*

*Aos meus irmãos Roney exemplo de paciência, Wanderley exemplo de honestidade, Pedro Paulo exemplo de otimismo e Rosendinho exemplo de fé... Obrigada por serem cada um a seu modo zelosos para comigo e por me ensinarem cada um à sua maneira. Obrigada pelo apoio constante.*

*Às minhas cunhadas Taciene, Rubyrlea, Kelly e Hellen pelas palavras amigas, pelo carinho de sempre, pelos cuidados e orações. Deus abençoe vocês.*

*Aos sobrinhos Paulo Henrique, Ana Paula, João Victor, pela alegria que transmitem, pelo amor incondicional, pelos risadas verdadeiras que sempre me provocam o riso, pelas brincadeiras que nos mostram o lado alegre, despreocupado, tranqüilo da vida. Obrigada por me ensinaram a ver as coisas simples da vida; Jonathan, Jefferson, Jyovanna, Herika, Hérique, Jennifer, Tássia, Taíse e Raniely obrigada pelo carinho de vocês. São todos mais que especiais em minha vida.*

*Á professora doutora Maria Izete de Oliveira mais que orientadora, o tempo, os dias nos permitiram tornarmos amigas...Engraçado é esse negócio de tempo...de confiança...de amizade. Andam de mãos dadas. Assim, agradeço professora pela confiança transmitida no decorrer dessa construção, que não foi nada fácil, mas aqui chegamos... Obrigada por compartilhar os seus conhecimentos científicos, pelas orientações e correções incansáveis, e acima de tudo pela paciência em ensinar.*

*Ao professor doutor Irton Milanesi pela sua ajuda, seus ensinamentos, suas orientações na formatação e estruturação desse trabalho foram essenciais para que aqui chegássemos.*

*Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT pelos preciosos ensinamentos que em muito contribuíram nessa trajetória, e com certeza continuarão assim contribuindo em nossa formação como educadora pesquisadora.*

*À professora Jucirema Quinteiro da Universidade Federal de Santa Catarina pelas contribuições no final deste trabalho.*

*Ao professor doutor Afonso Maria Pereira pelas preciosas orientações, conselhos, contribuições na elaboração deste trabalho e por estar comigo nesse momento único de apresentação ao público da nossa produção.*

*Aos colegas do mestrado pelas contribuições no decorrer destes dois anos de estudos.*

*Às colegas Andrea e Rosane da turma de mestrado 2012/, pelas construções de saberes no decorrer dos estudos em grupo,*

*participação em eventos nos permitiram crescer, amadurecer no campo do conhecimento científico. Sempre é bom contar com os amigos...*

*À Secretaria de Educação de Mato Grosso – SEDUC, pela concessão da licença para qualificação profissional, permissão essa fundamental para dedicação em nossos estudos.*

*Ao Diretor, coordenadores, professores, apoio administrativo da Escola Estadual Frei Ambrósio da qual faço parte... obrigada pelo apoio prestado. De forma muito especial ao secretário da nossa escola, Paulo: obrigada pela atenção, orientações com as documentações necessárias nesse processo de afastamento do trabalho, foi imensa a sua ajuda.*

*Às escolas, lócus da nossa pesquisa, diretores, coordenadores e equipe técnica administrativa que de forma direta ou indireta contribuíram na elaboração do nosso trabalho.*

*Às crianças que tão carinhosamente nos receberam em seu universo infantil e que com suas vozes tornaram possível a realização desta pesquisa. E às professoras por nos permitirem acesso ao campo com os investigados.*

*À todos os demais amigos, colegas, parentes, conhecidos, que de direta ou indiretamente contribuíram em nossa jornada até aqui. Obrigada!*

*Deus abençoe e retribua cada um que compartilhou comigo deste sonho que aos poucos foi se materializando, tornando real.*

*“[...] Não temas, porque eu sou contigo, não te assombres, porque eu sou o teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a minha destra fiel.”*

(Isaías 41:10)

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como as crianças de seis anos de idade que estão no 1º ano do ensino fundamental, e que frequentaram a educação infantil, percebem a escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), pressupõe a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Nosso campo de pesquisa foram duas turmas de 1º ano, em duas instituições públicas estaduais da cidade de Cáceres-MT. Os instrumentos utilizados para coleta de dados inicialmente foram a observação e a conversa com os alunos. A utilização dessas duas técnicas nos possibilitou realizar a triangulação dos dados na tentativa de alcançar confiabilidade das informações levantadas. Como suporte teórico para este estudo lançamos mão de autores como: Kramer (1995), Freire (1996), Heywood (2004), Delgado e Müller (2005), Sarmiento (2005), Corsino (2007), , Demartini (2009), Corsaro (2009), Quinteiro (2009), Rapoport (2010), Kuhlmann (2011), , dentre outros. As análises e interpretações dos dados permitiram evidenciar que as escolas investigadas ainda precisam adaptar-se à nova demanda de alunos do primeiro ano do EF de nove anos que têm suas características e peculiaridades; precisam entender que as crianças percebem a escola como um lugar onde se aprende ler e escrever e não entendem porque não podem brincar como brincavam antes na “creche” Constatamos, ainda , que as crianças concebem a organização da aula em dois momentos distintos sendo: um dentro da sala de aula, destinado ao ensino e aprendizagem e, o outro fora da sala de aula, o recreio, destinado as brincadeiras. A análise revelou também diferenças no trabalho pedagógico desenvolvida pelas professoras nas duas escolas observadas. Quiçá os resultados da nossa pesquisa possam contribuir na afirmação de dar voz à criança como sujeito protagonista do seu desenvolvimento e de sua história e que precisa viver sua infância com plenitude.

**PALAVRAS-CHAVE:** voz da criança, 1º ano do ensino fundamental, impressões da criança sobre escola.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate how children six years of age who are in the 1st year of primary school, and who attended early childhood education, perceive the school. This is a qualitative research approach that, according Lüdke and Andrew (1986), requires reaching descriptive data obtained in direct contact with the researcher studied the situation. Our research field were two 1st year classes in two state public institutions in the city of Cáceres-MT. The instruments used for data collection were initially observation and conversation with students, the use of these two techniques allowed us to perform the triangulation of data in an attempt to achieve reliability of the information gathered. The theoretical support for this study we employ authors as: Kramer (1995), Freire (1996), Heywood (2004), Delgado and Müller (2005), Sarmiento (2005), Corsino (2007), Demartini (2009) Corsaro (2009), Quinteiro (2009), Rapoport (2010), Kuhlmann (2011), among others. The analyzes and data interpretation have highlighted that the investigated schools have yet to adapt to the new demand of the first year of EF students nine years that have their characteristics and peculiarities; need to understand that children perceive the school as a place where one learns to read and write and do not understand why they can not play as played before the "day care" were listed, though, children conceive the organization of the class in two different moments being: A within the classroom for teaching and learning and the other outside of the classroom, the playground, for the games. The analysis also revealed differences in pedagogical work developed by teachers in both schools observed. Perhaps the results of our research can contribute to the affirmation of giving voice to the child as the main actor of its development and its history and you need to live your childhood with fullness.

**KEYWORDS:** voice of the child, 1 year of elementary school, the child about school prints.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Organização da EI e do EFNA .....	43
Quadro 2 - Organização do EFNA criadas e implementadas pelos sistemas de ensino.....	44
Quadro 3 – Resultados das pesquisas com o descritor 1 .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE/MT** - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
- CEFAPRO** - Centro de Formação e Atualização de Professores
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DPE** – Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino fundamental
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF** – Ensino fundamental
- EFNA** – Ensino fundamental de Nove Anos
- EI** – Educação Infantil
- GED** – Gestão Educacional
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
- MTE** – Ministério do Trabalho e do Emprego
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- SEB** – Secretaria de Educação Básica
- SEDUC/MT** – Secretaria de Educação de Mato Grosso
- SIGA** – Sistema Integrado de Gestão de Aprendizagem
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para infância/United Nations Children's Fund

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A ESCOLA EM SEUS DIFERENTES CONTEXTOS</b> .....	19
1.1. Surgimento da Educação na Europa.....	20
1.2. Breve panorama histórico da educação no Brasil.....	25
1.3. A escola que queremos .....	30
1.4. Desafios a serem enfrentados pela escola.....	34
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS</b> .....	39
2.1. Contextualização da implantação do ensino fundamental de nove anos.....	39
2.2. Da estrutura organizacional do Ensino fundamental de Nove Anos.....	43
2.3. Educação e atendimento às crianças de 6 anos no ensino fundamental .....	46
2.4. Proposta Pedagógica para os anos iniciais do EFNA .....	50
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>CRIANÇA E INFÂNCIA: UM TEMPO, UMA MARCA, UMA HISTÓRIA</b> .....	56
3.1. Conceitos construídos historicamente que permeiam as expressões: criança e infância	56
3.2. De que criança falamos atualmente? .....	63
3.3. Por que realizar pesquisas com crianças.....	65
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	71
4.1. Balanço de produção acadêmica.....	72
4.2. Princípios teóricos-metodológicos .....	76
4.3. Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	77
4.4. <i>Lócus</i> da pesquisa .....	81
4.5. Seleção das escolas campo e dos sujeitos da pesquisa .....	82
4.6. Breve descrições das escolas campo .....	83
4.7. Suporte teórico para a análise dos dados .....	84

## **CAPÍTULO V**

<b>UMA TENTATIVA DE INTERPRETAR AS IMPRESSÕES DA CRIANÇA SOBRE A ESCOLA.....</b>	<b>87</b>
5.1 Algumas considerações sobre a análise de dados em pesquisas com crianças .....	88
5.2 Análise das observações e das entrevistas .....	90
5.2.1 Relação professor-aluno .....	90
5.2.2 O que a criança pensa em relação ao espaço físico da escola .....	98
5.2.3 A prática pedagógica das professoras .....	101
5.2.4 Impressões das crianças pesquisadas sobre a escola .....	103
5.2.5 Mudanças que a criança deseja em sua escola .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE II - ROTEIRO PARA AS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

É por acreditar em dias melhores que fazemos da educação a nossa bandeira de luta, a nossa busca pela sua qualidade. Nesse sentido, trazemos um pouco da nossa trajetória enquanto educadora: uma caminhada de 25 anos. Asseguramos que a sala de aula sempre nos cativou, e desde o início quando começamos a ser professora, não nos acomodávamos em apenas dar uma simples aula, pois acreditávamos que seria muito mais enriquecedor e aproveitável se o tempo fosse usado de forma a garantir às crianças uma aprendizagem mais divertida, diversificada, motivadora e significativa. No decorrer desses anos trabalhamos com as mais variadas séries, desde a creche até a Universidade, mas sempre voltando a nossa atenção para as crianças, pois mesmo como professoras na graduação, nossa atuação foi com a disciplina metodologia da educação infantil e metodologia do ensino, sempre acreditando nas possibilidades de se fazer uma escola e educação com qualidade.

Algumas indagações nos acometeram durante nossa trajetória sendo que muitas foram sanadas outras, no entanto, persistiram ao longo da caminhada e dessas citamos a nossa inquietação em relação às impressões de escola presentes no imaginário das crianças. Essas inquietações intensificaram-se com advento de algumas mudanças ocorridas no sistema educacional em nosso país, dentre eles a chegada das crianças de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental de forma obrigatória.

Os anos acumulados de experiência com a alfabetização de crianças, vivenciando as realidades enfrentadas ao iniciarem no primeiro ano do ensino fundamental após deixarem a Educação Infantil nos aproximou ao tema proposto e permitiu-nos formular e propor nosso projeto de pesquisa.

Assim, por estar tão próxima a essas crianças e acreditar que conseguem expressar seus sentimentos, fomos persuadidas a fazer pesquisa *com* as crianças; fomos levadas a observar e a conversar com essas crianças com objetivo de investigar o que pensam, ou melhor, quais impressões têm da escola que frequentam. Em suma, que significado elas atribuem à instituição escolar?

Por isso optamos em empreender esforços no sentido da descoberta e sabíamos que o caminho para iniciar essa busca seria com a pesquisa que poderia materializar-se no curso de pós-graduação. Então, elaboramos o nosso projeto de pesquisa, submetendo-nos à seleção do

Mestrado em Educação. Fomos aceitas no programa e iniciamos a jornada, gratas pela nova experiência e ao mesmo tempo inquietas por saber que não seria uma jornada fácil.

Começamos a trilhar os primeiros passos rumo ao desconhecido. E por que desconhecido? Ora nada tínhamos de concreto, somente uma certeza nos movia: é preciso conhecer! E o que sentimos necessidade de conhecer? Justamente esse é o ponto central da nossa pesquisa, ou seja, queremos investigar como as crianças de seis anos de idade que estão no 1º ano do ensino fundamental, e que frequentaram a educação infantil, percebem a escola, dada a implicação na trajetória educacional dessa criança, desse primeiro ano, pois de acordo com o MEC, “nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade” (BRASIL, 2004b, p. 18), bem como pelo fato dessa implantação do EFNA “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que [...] as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004b, p. 13).

Então, diante da mudança ocorrida no sistema educacional brasileiro no sentido de ampliar o ensino fundamental para nove anos de duração iniciando aos seis anos de idade, queríamos conhecer, quem sabe compreender, as impressões de escola que permeia o pensamento da criança de seis anos de idade advinda da educação infantil e que fora abrangida pela mudança da legislação referente à obrigatoriedade de sua matrícula no primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que majoritariamente encontravam-se incorporadas na pré-escola, que tinha como propósito ensinar brincando, e agora adentram para um outro momento da vida escolar cujo objetivo é alfabetizar.

Optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois esta nos possibilitaria obter os nossos dados diretamente com os sujeitos investigados. Convictas dessa necessidade de entender a impressão da criança sobre a escola partimos então para a nossa ousada pesquisa, tendo como campo de estudo duas turmas de 1º ano do ensino fundamental, em duas instituições públicas estaduais da cidade de Cáceres-MT.

Algumas dificuldades começaram a surgir sendo que a principal envolvia a escolha dos instrumentos a serem utilizados para levantar os dados junto às crianças sem, contudo, impor a nossa condição de adultos, ou seja, sem causar interferências em suas falas, ou interpretá-las à nossa maneira adulta de ver. Assim, considerando o que nos diz Quinteiro (2009, p. 40) “Do ponto de vista metodológico, o que se encontra é a indefinição de que

recursos utilizar para o registro das “falas” de crianças [...]”. Mesmo assim, “ouvir a criança tornou-se uma forte tendência metodológica que alterou o lugar da criança na pesquisa da condição de silenciada passa à testemunha da história” (SPINELLI, 2012, p. 9).

Tínhamos uma certeza, queríamos valorizar as crianças como atores sociais, por isso nos propusemos, em nossa pesquisa, a ouvi-las na tentativa de compreender em suas falas suas impressões sobre a escola. É sobre isso, que lançamos nosso olhar e desenvolvemos nossa pesquisa *com* crianças e não somente *sobre* crianças.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram à observação e a conversa com os alunos. A utilização dessas técnicas nos possibilitou realizar a triangulação dos dados na tentativa de alcançar confiabilidade das informações levantadas.

Deste modo, a pesquisa permitiu a construção da dissertação ora apresentada, composta de cinco capítulos que foram organizados conforme descrição a seguir: No capítulo I descrevemos o contexto histórico da escola iniciando com o surgimento da educação na Europa. Traçamos um panorama histórico da educação no Brasil enfatizando a escola necessária para nossas crianças, bem como, os desafios a serem enfrentados pela escola nos dias atuais.

Em continuidade a discussão dessa temática, procurando refletir e entender sobre as mudanças pelas quais passaram a educação, no capítulo II, fazemos uma breve contextualização acerca das transformações enfrentadas pelas escolas referente a ampliação do Ensino fundamental de oito para nove anos de duração em nosso país. Ainda, tratamos das leis e normatizações que dão suporte às referidas modificações.

Após exposição sobre as mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, nos sentimos persuadidas a trabalhar no capítulo III com o tema criança e infância, pois é o ser/sujeito que vive esse tempo/infância. Iniciamos com os conceitos construídos historicamente acerca das expressões criança e infância, seguimos com a contextualização da criança nos dias atuais e, por fim, apresentamos algumas considerações sobre a importância de ouvir a criança, de se realizar pesquisas com crianças.

No capítulo IV apresentamos a metodologia utilizada em nossa investigação *com* crianças, compartilhando os caminhos trilhados pelos pesquisadores dessa área considerada recente, incipiente e desafiadora. Quinteiro (2009, p. 40) sustenta que “O ver, ouvir, registrar e interpretar as representações sociais das crianças, buscando compreender como se constitui

o seu mundo cultural e qual o lugar social que a infância ocupa na escola” trouxe muitas questões, dentre elas as que se referem aos cuidados metodológicos da pesquisa com crianças. Esses cuidados, em nossa pesquisa, se traduziram na postura adotada no decorrer das observações e conversas com as crianças, pois assumimos o compromisso de deixá-la em total liberdade para manifestar suas opiniões, pensamentos e interesse.

O capítulo V, que trata da análise dos dados trazendo a exposição das nossas inferências a respeito dos dados colhidos no *locus* de investigação. Nesse espaço realizamos a análise dos dados nos fundamentando nos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, na tentativa de responder ao nosso problema de pesquisas. Assim, para execução da análise consideramos os dados obtidos durante as observações e conversas com as crianças, no decorrer das atividades que desenvolviam no interior da sala de aula e também fora considerando todos os espaços ocupados pelas crianças, sujeitos da nossa pesquisa.

Por fim, apresentamos nossas considerações ressaltando que a pesquisa possibilitou constatar a necessidade de se dar “voz” a essa criança de seis anos de idade do primeiro ano do ensino fundamental, pois elas conseguem e sabem expressar seus sentimentos, suas necessidades, suas críticas, sendo possível, após a pesquisa, constatar que elas sentem falta do tempo e espaços para brincar; que gostam da escola, mas precisam vivenciar a especificidade da infância que é seu poder de imaginação, é a fantasia, é a sua criatividade e isso se dá pela brincadeira que é entendida como experiência de cultura. Contudo, nas escolas pesquisadas ainda não se oportuniza esse momento para essas crianças. Assim, acreditamos que suas falas podem contribuir para a organização do tempo e espaços educativos na instituição escolar e ainda na estruturação e sistematização de práticas pedagógicas mais significativas.

Em apêndice encontra-se o roteiro utilizado para a observação nas escolas campo e o roteiro da conversa que desenvolvemos com as crianças.

Quiçá os resultados da nossa pesquisa possam contribuir na afirmação de dar voz à criança como sujeito protagonista do seu desenvolvimento e de sua história e que precisa viver sua infância na escola com plenitude, lembrando que o desenvolvimento dos aspectos sociais, afetivos, cognitivos, psicológicos de aprendizagem da criança são determinados pelas experiências e interações às quais são expostas, ou seja, a escola, precisa estar atenta a fim de oferecer essas condições, dando voz, conversando com suas crianças. Somente mapeando esse universo infantil poder-se-á talvez chegar a uma realidade mais profunda sobre o ensino fundamental.

## CAPÍTULO I

### A ESCOLA EM SEUS DIFERENTES CONTEXTOS

*Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. A escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.*

(Paulo Freire)

É com este poema citado por Paulo Freire, que desperta nossos sentimentos em relação à concepção da escola como instituição democrática e participativa, que iniciaremos este capítulo refletindo sobre esse espaço chamado escola.

O título deste capítulo apresenta uma questão que nos parece simples, mas que está envolta de uma série de outras indagações, tais como: Sempre houve esse espaço denominado escola? Em que momento da história ele se fez, se colocou enquanto espaço institucional? Paulo Freire, no poema citado, nos leva a conceber um lugar a que chamamos de escola: espaço democrático, livre, participativo. Mas, esse espaço chamado escola é assim, conforme nos mostra Paulo Freire? Ocorreram mudanças desde seu surgimento até os dias atuais? É possível uma sociedade sem esse espaço, ou ele realmente se faz necessário?

Estes questionamentos nos impulsionaram na construção desse capítulo. Assim, nele iremos trabalhar com o tema escola, buscando na história da educação a trajetória dessa instituição, desde a sua origem até os dias atuais. Para tanto, iniciaremos apresentando um breve histórico da educação na Europa e, em seguida, adentraremos na história da educação no Brasil pontuando tópicos relevantes sobre como ocorreu o surgimento da escola para as crianças no Brasil. Em outro subitem faremos uma reflexão sobre a escola que queremos, expressando alguns ideais do educador Paulo Freire ao defender essa instituição como espaço democrático, participativo e que propicie aos alunos uma educação libertadora e emancipadora. Abordaremos sobre a escola que contemple os princípios elencados em nossa Constituição Federal e atenda a ideia de instituição como espaço social configurada pelas

vivências de todos que dela fazem parte. Por fim, apresentamos alguns desafios que a escola atual tem enfrentado, ou precisa enfrentar, a fim de atender as demandas da sociedade atual. Para essa contextualização, nos reportamos, dentre outros, ao Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação: um tesouro a descobrir – sobre os pilares que alicerçam a educação ressaltando que a educação do homem deve ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: o "aprender a conhecer", o "aprender a fazer", o "aprender a viver" e o "aprender a ser", lembrando que a escola deve ser o local onde se valoriza e propicia essa construção.

### **1.1 Surgimento da educação formal: contexto histórico**

Definir o que seja a escola, não é uma tarefa simples já que existem vários vieses para se compreender o significado desse espaço. Queremos iniciar convidando o nosso leitor a fazer conosco um breve passeio pela história, mas com os óculos da educação, pois conforme afirma Luzuriaga (1990, p. 2) “a história da educação é parte da história da cultura, tal como esta, por sua vez, é parte da história geral”. E não há como falar em escola, definir o que seja esse espaço, sem antes dizer que a educação é elemento essencial da vida do homem. Educação que “[...] em seu sentido pleno e rigoroso, consiste no processo pelo qual o ser humano constrói sua personalidade humano-social pela apropriação do saber produzido historicamente” (PARO, 2003, p. 29). Portanto, mesmo antes de se organizar os espaços chamados escolas, a educação já estava presente na vida do homem.

A educação é encontrada em sua mais simples forma nas sociedades primitivas e de povos bárbaros. Sem a presença da instituição escolar, a educação tinha um significado diferente do concebido em nossos dias. De acordo com Monroe

[...] não se acha escola nem método de educação conscientemente reconhecido como tal, mas somente [...] o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas (1987, p.1).

Nesse período primitivo da história, a educação se desenvolvia por imitação e atividades práticas ocorrendo em duas etapas. A primeira etapa era inconsciente, pois a criança imitava o adulto em suas brincadeiras e com miniaturas de instrumentos usados para caça de alimento, produção de vestuário e construção de abrigo. Na segunda etapa, agora consciente, a menina e o menino participavam das atividades dos adultos e aprendiam por imitação, mas já era exigido deles o trabalho. O objetivo da educação não era de educar a

criança, mas, simplesmente, obter dela resultados do trabalho (MONROE, 1987, p. 2). Eram estas as primeiras formas de ensino, há quase 2.400 anos (FUJITA, 2008).

O objetivo da educação neste período era promover a integração cultural dos mais jovens.

Nessas sociedades, entretanto, não encontramos nenhuma instituição especificamente encarregada do processo educacional. Não existiam escolas, nem professores especializados. A educação desenvolvia-se de forma

[...] assistemática, por métodos espontâneos, baseados na simples convivência dos mais jovens com os adultos. O aprendizado ia-se efetivando na medida em que a criança, co-participando das atividades grupais, era levada a imitar os adultos (COTRIM, 1989, 83).

Em outra realidade, na civilização grega, a educação tinha por princípio o desenvolvimento, a formação integral do homem, sendo este o centro de suas preocupações filosóficas. Cotrim (1989) afirma que os gregos “[...] foram os primeiros a desenvolver o humanismo, no sentido clássico e originário do termo [...] enquanto educação do ser humano” (p.115). É deles a ideia de que a educação é a preparação para a cidadania (MONROE, 1987, p. 28).

Atenas e Esparta, as principais e mais importantes cidades da Grécia, tiveram seus processos educacionais próprios e distintos. Em Esparta, eminentemente militarista, sua educação tinha por objetivo formar bons soldados. A arte e a literatura não eram cultuadas e quanto ao ler, escrever e contar aprendia-se apenas o absolutamente necessário. No entanto, exigia-se dos espartanos muita dedicação e esforço nos exercícios físicos que tinham por finalidade o adestramento para lutar e conquistar. A educação era totalmente controlada pelo Estado que utilizava métodos educacionais muito severos com as crianças. Durante sua infância, adolescência e juventude eram totalmente submissas ao adulto que podia vigiar e castigar. (COTRIM, 1989, 117). Somente aos 30 anos adquiria a plenitude de seus direitos políticos. Importante salientar que a educação, esse “privilegio era concedido somente aos homens livres” (MONROE, 1987, p. 29).

Atenas, cidade rival de Esparta, exerceu durante séculos a liderança da civilização grega sob os pontos de vista cultural, político e econômico. A educação ateniense, além das atividades físicas, estava voltada para os amplos aspectos da vida intelectual e, tinha por objetivo fundamental “formar cidadãos conscientes de sua liberdade individual e, ao mesmo tempo, de suas responsabilidades sociais na vida democrática” (COTRIM, 1989, p. 119). A

educação era iniciada em casa, através dos ensinamentos dos pais, depois os meninos, de 7 aos 14 anos, eram levados à escola por um escravo denominado pedagogo (*paidos* = criança; *agogo* = condutor). Nas escolas recebiam aulas do Gramatista (ler, escrever e contar) e do Citarista (música,dança). Após os 14, até aos 18 anos, o jovem praticava esporte frequentando ginásios de esportes, e a partir dos 20 anos, conquistava os direitos e as obrigações dos cidadãos. A educação era para os descendentes de família ricas, ou seja, para a minoria dos gregos (COTRIM, 1989, p. 119).

Nesse período, na Grécia, os sofistas, filósofos e professores viajantes vendiam seus ensinamentos, ou seja, cobravam pelos ensinamentos práticos de filosofia. No entanto, Sócrates (469-399 a. C.), um dos filósofos influentes da época, desenvolvia o saber filosófico em praças públicas, conversando com jovens. Tinha divergências com os sofistas, e uma delas era que ele “não vendia seus ensinamentos como mercadoria de balcão” (COTRIM, 1989, p. 121).

Com Sócrates aprendemos que cada indivíduo deve conhecer a si próprio. É um princípio a questão do conhecimento pessoal. Somente o autoconhecimento profundo levará o homem a atingir a sabedoria e a virtude. E uma das virtudes que ensinava era que o ensino poderia ser para “todos”. Grécia é o berço da civilização, tendo como seus principais representantes: Sócrates, Platão e Aristóteles. A educação na Grécia desenvolveu-se tanto sob os domínios e controle do Estado, quanto por escolas particulares, como a escola filosófica denominada Academia, fundada por Platão. Aristóteles foi um de seus ilustres alunos e, posteriormente, fundou sua própria escola filosófica denominada Liceu. Defendia que a natureza do aluno, o hábito e a razão eram os três princípios fundamentais que deveriam ser considerados no desenvolvimento educacional. Brandão (2004, p. 37) assevera que o “homem educado” é uma obra de arte perfeita, para os gregos.

Assim, nesse período, século IV a. C., as primeiras escolas surgem, locais estes onde mestres ensinavam gramática, física, música, poesia, eloquência, mas não existiam salas de aula no sentido atual. Afirma Saviani (2005) que o processo de institucionalização da educação é simultâneo ao surgimento da sociedade de classes, que tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Pois ao se dividirem em classes, a educação também era dividida, sendo então destinada à classe dominante. Aqui então tem origem o termo *escola*.

A palavra “escola” [...] deriva do grego *scholē* e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe dominante que dispõe de ócio, de lazer, de tempo

livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que coincidia com o processo de trabalho (SAVIANI, 2005, p. 5). Parece-nos um tanto quanto atual essa divisão de tempo para trabalho e estudo.

Nos relatos de estudiosos sobre a história, é possível perceber que a educação era extremamente elitista, pois o estudo, a reflexão, requeria o ócio, não no sentido que a temos hoje, “tempo para fazer nada”, mas significando o tempo livre para meditar, quietude para reflexão e esse tempo não era permitido ao homem que trabalhava, que praticava algum ofício.

[...] o rendimento da força humana era tão exíguo que um homem não podia estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Portanto, aos filósofos caberia a direção da sociedade, aos guerreiros, protegê-la e aos escravos, manter as duas classes anteriores. A separação entre a força física e força mental impunha ao mundo antigo estas duas enormidades: para trabalhar, era necessário gemer nas misérias da escravidão e, para estudar, era preciso refugiar-se no egoísmo da solidão (PONCE, 1982, p. 59).

A história da educação romana nos mostra que o ensino, mais precisamente a educação, era inicialmente responsabilidade da família, ou seja, estava centrada na família, dirigida pelo pai ou escravo (preceptor), posteriormente, com as mudanças políticas, após a conquista da Grécia, a cultura helenística difundiu-se entre os romanos, contribuindo para a alteração do sistema educacional antigo. A educação foi perdendo seu caráter familiar e começou a serem fundadas escolas particulares com níveis de educação (primária, secundária e superior), por fim, surge a educação pública, patrocinada diretamente pelo Estado. As escolas, nesse contexto expandiram-se rapidamente, pois tinham como objetivo “difundir o máximo, entre as classes poderosas, a cultura Greco-latina e utilizar essa cultura como instrumento de unificação política dos povos submetidos” (COTRIM, 1989, p. 141). Ainda era para poucos a educação, seu aspecto elitista continuava, pois assim pensavam e defendiam os filósofos e líderes da época.

Cotrim (1989) esclarece que a Idade Média, profundamente marcada pelo cristianismo, foi assinalada inicialmente pela filosofia patrística e a escolástica, surgindo escolas cristãs dirigidas por membros da igreja, destacando-se a escola episcopal, dirigida pelo bispo. Santo Agostinho e Tomás de Aquino são os maiores filósofos da época e defendiam que os ideais educacionais eram a valorização de virtudes como amor ao próximo, caridade, justiça e misericórdia, afirmavam em seus ensinamentos que a aprendizagem somente se desenvolve mediante rígida disciplina mental.

Destacaram-se entre os séculos XV e XVI, no setor educacional, alguns nomes, dentre os quais, Vitorino de Feltre (1378-1446) que fundou a escola *Casa Alegre (Casa Giocosa)*, tendo como um dos objetivos contrastar com a educação medieval, séria, sem atrativos. O lema de sua escola era “Bem-vindas, crianças, aqui se educa, não se atormenta” (COTRIM, 1989, p. 165). Essa escola era laica, não sendo dirigida por instituições cristãs da época. Célebre também o foi Erasmo de Rotterdam (1466-1536), que abandonou a vida de monge, influenciou algumas cidades europeias com suas obras, criticando os desvios e abusos éticos da Igreja, como a venda das indulgências (perdão dos pecados), lançando os prenúncios da Reforma Protestante. Dedicou-se ao ensino, insistindo que

[...] o ensino deveria desenvolver-se de forma agradável, despertando-se a curiosidade do aluno [...] uma boa educação não se desenvolve sem professores efetivamente capacitados, aptos a transmitir conhecimentos de modo gradual, estimulando a inteligência dos alunos (COTRIM, 1989, p. 166).

É interessante observar que já naquela época, aproximadamente nos anos 1.500, já havia a preocupação com uma educação de qualidade, ou seja, significativa, prazerosa, que despertasse a curiosidade do aluno, bem como, a preocupação com a qualificação dos professores. Assunto este que trataremos no nosso próximo capítulo.

Michel de Montaigne (1533-1592) também está entre os intelectuais de destaque. Dedicou-se aos problemas educacionais, abordando-os em sua obra *Ensaaios*. Para ele a educação deveria exercitar a inteligência, fortalecer a alma e desenvolver os músculos (COTRIM, 1989, p. 167).

Verifica-se nessa época a constante preocupação com a educação, mas ainda desprovida de igualdade e acesso a todos. Ainda era para poucos, os poucos que se destacavam pelas suas fortunas e, os outros, que eram muitos, pelo infortúnio, continuavam escravos da ignorância provendo sustento aos afortunados e desprovidos de qualquer atendimento educacional.

A história não para. É um constante movimento no sentido de descobrir, redescobrir, de evoluir, de mudar a ordem imposta. Esses movimentos continuam, e dão lugar aos movimentos da Reforma e da Contra-reforma. A Reforma foi um processo de descontentamento contra a Igreja católica causando a ruptura do pensamento cristão. Nesse período destacam-se Martinho Lutero (Alemanha), João Calvino (Suíça) e rei Henrique VIII (Inglaterra) (COTRIM, 1989, p. 173).

Para efetivar seus intentos, Lutero fomentou a alfabetização popular, contando com a participação do Estado contribuindo para impulsionar a educação pública. A educação então foi dividida em três níveis: Escola primária, secundária e as Escolares superiores. A Escola primária, mantida pela comunidade municipal, era destinada ao povo em geral, tendo como foco a alfabetização utilizando-se de textos retirados da Bíblia. E o povo precisava ler a Bíblia para entender, acreditar, ter fé. Por isso precisavam ser alfabetizados, e essa era a missão da escola primária defendida por Lutero.

Foi com a revolução Francesa, inspirada nos escritos de Jaques Rousseau no Contrato Social e no Tratado “Emílio” que a educação na Europa deixou de ser tão somente para a elite. De acordo com Boto (1996, p.69) com a revolução francesa surge a “representação do homem novo a ser preparado pela escola: escola esta universal, laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos, agenciada pelo Estado [...]”. Desta afirmação conclui-se que na França todos, sem qualquer distinção, teriam direito a educação institucionalizada, laica e financiada pelo poder público. É a partir deste marco histórico na educação da França, com os direitos do homem garantido na Declaração dos Direitos do homem e do cidadão, de 1789, que se começa a escrever a nova história da educação, da escola institucionalizada.

## **1.2. Breve panorama histórico da educação no Brasil**

Em relação ao Brasil temos alguns períodos que marcaram a educação, os quais abordaremos, mesmo que sucintamente, com a finalidade de proporcionar um panorama histórico da educação no Brasil. O primeiro desses períodos, que antecede a revolução francesa, é conhecido como Brasil Colônia (1549 a 1759) em que a educação estava sob o poder dos Jesuítas.

De acordo com Cotrim (1989), no Brasil, os ensinamentos dos jesuítas eram reservados aos descendentes masculinos dos colonizadores, os membros da elite colonial.

A educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, [...] atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural. Era uma educação destinada somente às elites, excluindo a grande massa do povo da aquisição dos conhecimentos elementares à civilização: aprender a ler, escrever e contar; educação que impedia a própria elite de uma tomada de consciência da realidade brasileira, e que fazia dos padrões culturais europeus modelos irretocáveis, a serem incondicionalmente imitados (COTRIM, 1989, p. 262).

Outro período refere-se à vinda da família real para o Brasil (monarquia) e a proclamação da Independência (1822). Estes acontecimentos em nada modificaram a situação das classes dominantes do País, entretanto, ampliou-se a área de conhecimento oferecida no período Brasil Colônia, que proporcionava uma educação voltada apenas aos ensinamentos religiosos. Com a vinda da família real começam a ser ofertados cursos de medicina, engenharia e direito, voltados para a elite. Nesse contexto podemos dizer que o setor social pouca evolução teve. Todo trabalho manual era feito pelos escravos e deles era exigido contínuo esforço físico, para manutenção do poderio econômico da nação. O preconceito na época era de que o trabalho manual é indigno e degradante, coisa própria de escravo. “O homem livre não deveria sujar as mãos [...], deveria dedicar-se à atividade intelectual” (COTRIM, 1989, p. 271).

Com a Constituição do Império, decretada em 1824, há um avanço ao determinar que a educação primária e secundária fosse responsabilidade das províncias e o governo do império promovia a educação do ensino superior. Mas o descaso e desinteresse das elites naquela época e a carência de recursos econômicos, fez com que não se organizasse uma eficiente rede de escolas públicas no Brasil. Como alerta Cotrim (1989, p. 272) Os projetos não saíam do papel. Desde a época do Brasil Imperial, ao se pensar em educação popular, as propostas tinham soluções miraculosas, apenas nos projetos, nos papéis.

Ao final do Império e início da República reacendeu os ideais burgueses e à educação foi dada a tarefa de reconstruir a sociedade, transformando o súdito em cidadão. Porém, nada aconteceu e os governantes continuaram a tratar a educação popular com descaso. Cotrim (1989) e outros historiadores nos contam que desde o Império (1824) ficou estabelecido a gratuidade do ensino primário, embora sem recursos destinados especificamente a esse fim. Assim, a educação continuou sendo mantida de forma descompromissada, sem nunca ter havido recurso a ela destinado.

Na fase do Brasil República, o governo deixou de promover as mudanças que havia proclamado no início. Manteve as mesmas estruturas sociais exploradoras que sacrificavam (e sacrificam) a grande massa da população brasileira. Vargas, após a Revolução de 1930, trouxe à educação esperança com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. A proposta era definir objetivos específicos para cada nível de ensino, pois “buscava-se formar homens para todos os grandes setores da atividade nacional [...] tudo não passou de mais uma ilusão registrada em lei, destinada a não ter eficácia concreta” (COTRIM, 1989, p. 286). Foi ainda

nesse período que os intelectuais ligados à Escola Nova lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendiam a escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

Segundo Pereira (2004, p. 17), a nova Constituição Brasileira, no período de 1934, buscou conciliar a força entre conservadores e renovadores – movimento dos intelectuais pela educação nova – “escolanovistas”, que buscavam

[...] assegurar o estabelecimento de um plano nacional da educação: as diretrizes ficaram a cargo do governo federal, cabendo aos estados a organização e a manutenção de seus sistemas de ensino. Fixou também os recursos mínimos que a União deveria consagrar ao ensino (10% de seus impostos), bem como os estados e os municípios (20% de seus impostos). No tocante às lutas entre conservadores e renovadores, encontrou uma solução de compromisso, mantendo de um lado a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e, de outro, restabelecendo o ensino religioso nas escolas públicas (de frequência facultativa).

Em 1937 Getúlio Vargas cria o Estado Novo com o pretexto de combater o comunismo no Brasil. Tem-se um governo ditador e autoritário que promove a “perseguição política” envolvendo todos os campos de atuação.

Pereira (2004, p. 18) enfatiza que durante o Estado Novo,

No campo educacional, tivemos a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, com a finalidade de fazer estudos e pesquisas educacionais no País, e ainda, subsidiar reformas no ensino. [...] Capanema, inicia em 1942, reformas em alguns ramos de ensino [...] as chamadas Leis Orgânicas do Ensino e destinam-se: ao Ensino Industrial (1942), ao Ensino Secundário (1942), ao Ensino Comercial (1943).

Com a deposição de Vargas (1945) teve início a redemocratização do país. Elaborou-se a quarta constituição de 1946. E, nesse período, leis importantes tramitavam pelo Congresso Nacional, dentre as quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Uma das maiores discussões nessa LDB referiu-se às verbas públicas destinadas à educação. Assim como nos dias atuais, há duas correntes distintas: aquela que defende o ensino público, gratuito e laico com as verbas públicas destinadas para as escolas públicas estatais e, por outro lado, educadores ligados a estabelecimentos particulares e confessionais que lutaram contra essa destinação exclusiva das verbas públicas. Esta primeira LDB, após longa tramitação no Congresso Nacional (1948 a 1961), foi aprovada em dezembro de 1961, a LDB 4.024, mas revelou-se inoperante, não conseguindo realizar grandes transformações no sistema educacional.

Ainda na década de 60, no campo da educação, pleiteava-se a erradicação do analfabetismo e elevação do nível de ensino geral. O povo precisava despertar para participação no processo político e para isso era necessário fomentar os movimentos da cultura popular, organizar e fortalecer as entidades sindicais, impulsionar as entidades comunitárias, pois era esse o espaço ocupado pela maioria, o povo. Foi nesse contexto histórico que surgiu, desenvolveu e continua presente o pensamento pedagógico do educador Paulo Freire. Seu compromisso: despertar no homem a consciência crítica, proporcionando uma educação além dos bancos escolares, para isso coloca ao professor e mais amplamente à escola a tarefa ajudar o aluno “reconhecer-se como **arquiteto** de sua própria prática cognoscitiva” (Freire, 1996, p.124, grifo do autor).

Com essa riqueza de conhecimento e na perspectiva de ampliar olhares e transformar pensamentos ingênuos em pensamentos críticos foi que Freire teceu duras críticas à pedagogia tradicional vigente nas sociedades capitalistas, denominando-a de concepção bancária da educação. Seus ideais estavam voltados para uma educação libertadora, problematizadora. Afirma

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 25).

A educação baseada na pedagogia libertadora tem como elemento central o diálogo entre educador e educando. Freire (1996) nos ensina que ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as diferentes oportunidades para sua própria produção ou construção. Ele nos alerta que quando entramos na sala de aula devemos estar abertos a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, considerando-os seres críticos e inquiridores, inquietos em face da tarefa de ser professor (FREIRE, 1996).

Esse modo diferente de ensinar e aprender, durante o regime militar não foi visto com bons olhos. Enfatizava-se a quantidade, ou seja, ampliação massiva de escola, inspiradas na tendência tecnicista. A preocupação do governo dominante era utilizar a educação como meio eficiente de preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Aprender significava, no período militar, saber operar de forma técnica, prática com o conteúdo ensinado. Durante o regime militar a educação e o pessimismo entre os professores estimularam teorias pedagógicas reprodutivistas.

Após novo golpe militar em nosso país, 1964, a educação brasileira se acha envolta a novas mudanças, dentre elas estão a reformulação do ensino superior e, posteriormente, a educação de primeiro e segundo graus. Além dessas reformas, outra importante reforma no campo educacional foi a que trouxe nova roupagem à Lei da Educação Brasileira, ou seja, a promulgação da LDB 5.692, em agosto de 1971, “conhecida como Lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” (PEREIRA, 2004, p. 20).

Com o fim do Regime militar o país passou por uma redemocratização. Temos hoje uma Constituição Federal (BRASIL, 1988) denominada Constituição Cidadã, por vários motivos, dentre eles a garantia dos direitos fundamentais do homem. Direitos já assegurados na Declaração Universal dos Direitos do homem e do cidadão, de 1948. A democracia se instala e começa a fazer de seu povo, cidadãos conscientes do seu papel histórico, sujeito crítico de sua história e que viva numa sociedade justa. E, nesta luta, a busca é por uma educação que valoriza o papel social da escola pública, que mostre à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, como também criar possibilidades para discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 30). Neste caminho de lutas foi que se promulgou a nova LDB 9.394/96, em dezembro de 1996 e a que vigora até os dias atuais.

A LDB 9.394/96 traz grandes avanços para a educação e, em especial, para a Educação Infantil ao colocá-la como 1ª etapa da educação básica e define sua finalidade como sendo o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). E, posteriormente, incorpora as modificações promovidas no Ensino fundamental pelas Leis Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 quanto a ampliação do tempo de duração dessa fase do ensino para nove anos, bem como a matrícula obrigatória de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental, assunto este que impulsiona a nossa pesquisa com relação às crianças que chegam mais cedo ao ensino fundamental.

Ao longo desse estudo foi-nos possível perceber quantos caminhos, quantos embates e (des)encontros ocorreram em torno da educação. A institucionalização da escola foi se movimentando no sentido de atender interesses dos líderes governantes. O povo, a grande maioria, sempre à margem dessas melhorias, desses privilégios que é a aquisição do saber através dos livros que transformam o conhecimento ingênuo em conhecimento crítico.

Mas sempre houve na história da humanidade pessoas que fizeram a diferença e mudaram a sociedade, assim foi, e ainda é com a história da educação. Avanços contribuíram no fortalecimento da luta constante pelo ensino público democrático, por uma escola que não fosse da elite e para a elite, por uma educação para todos e não como privilégio de poucos, por uma escola, instituição criada para socializar o saber. Assim, por acreditar em uma escola do povo e para o povo é que apresentamos a seguir, mesmo que brevemente, algumas características da escola que almejamos.

### 1.3. A escola que queremos

Se vivemos em um país que se constitui em Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988), onde o exercício consciente da cidadania e a dignidade da pessoa humana estão assegurados dentre os seus fundamentos, a escola também deve garantir em suas propostas pedagógicas, os mesmos fundamentos (cidadania e dignidade). Portanto, que ela seja um espaço no qual se promova discussões e movimento de reflexão-ação para o alcance desses fundamentos. Ação essa que poderá começar pelo Projeto Político Pedagógico da Escola e estar presente nas ações dos gestores, administradores, equipe técnica-pedagógica, enfim, fazer parte do cotidiano escolar.

Uma escola democrática e participativa precisa incentivar seus alunos a se tornarem cidadãos críticos, que reflitam sobre seus atos, sobre o local onde estão inseridos. Que assumam e exerçam seu papel de cidadão. Mas será que temos domínio e compreendemos o significado de cidadania? O que se entende por cidadania? Qual a concepção a respeito dessa palavra? Termo tão usual em nossos dias, mas que ao sermos arguidos sobre seu conceito, dificilmente conseguimos explicar de forma clara e objetiva. Por esta razão trazemos agora algumas considerações do que seja cidadania, lançando mão, também, do conceito contemplado no Parecer 07/2010 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica.

O primeiro conceito que citamos é o do dicionário da língua portuguesa, que define Cidadania como “qualidade ou condição de cidadão [...], condição de *pessoa* que, como membro de um Estado, se acha **no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política**” (HOUAISS, 2009, grifos nossos). A definição que nos traz o dicionário Aurélio (2001, p. 152) para Cidadania é a “condição de cidadão”, na sequência apresenta o significado de cidadão como sendo “**indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos** de um Estado” (grifos nossos).

Muitas outras definições existem e poderiam ser contempladas aqui, mas, por questão de proximidade com o tema, preferimos nos reportar à de Saviani (2009):

O termo cidadania deriva de cidade. Sua origem está, pois, na “polis” grega e na “civitas” romana e remete para o espaço público e sua administração. Assim como da palavra grega “polis” derivou “política”, da palavra latina “civitas” derivou “cidadania” cujo significado é, literalmente, governo da cidade e, por extensão, governo da sociedade. Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres. Com efeito, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção (p. 15).

Portanto, esses conceitos nos levam a elaborar a seguinte premissa: cidadania é condição que está diretamente ligada à posse dos direitos, sejam civis ou políticos. Então indagamos, será que nossas escolas têm proporcionado condições para o exercício dessa cidadania imaginada e propagada pelos gregos há tanto tempo? Será que nossos alunos, principalmente os pequenos, da educação infantil e do ensino fundamental, estão sendo preparados sob esse enfoque, a serem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres?

O Parecer 7/2010 do CNE/CEB analisa o conceito de cidadania e sustenta a ideia de que no Brasil o conceito, inicialmente, se incorporou com características sociais, pois esteve ligado a movimentos sociais de luta por condições de existência mais digna. Transformou-se num sentido mais político,

[...] compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação [...] significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas (BRASIL, 2010).

Ainda nessa perspectiva, de olhar para escola como lugar democrático, almejamos uma escola que fomente a formação de indivíduos autônomos, capazes de iniciativas. Uma escola na qual a prática educativa propicie “condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 41). Para que essa prática/ação de “assumir-se” aconteça os educandos precisam conhecer-se, ter consciência do mundo e consciência de si mesmo, sabendo que

[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas (FREIRE, 1996, p. 41).

É preciso que tenhamos a consciência de que cidadania é algo que se constrói na convivência com os outros e faz com que o homem se torne sujeito de sua própria história decidindo, escolhendo, intervindo, transformando não se acomodando com o que está posto. Que a nossa presença no mundo se torne convivência e um constante movimento de reflexão-ação. Será mesmo que a escola se propõe a isso? Que espaço realmente é esse? O que se pratica nesse espaço?

Na verdade a escola tem papel fundamental para sociedade, se assim não fosse como explicar a preocupação da humanidade em manter esse espaço? A escola se tornou, no decorrer da história, um espaço de possibilidades, de aquisição de valores morais, éticos, culturais, e de disseminação desses valores, desses conceitos, dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Arriscamo-nos então a definir a escola que queremos tendo como base nossa Lei Maior, Constituição Federal, artigo 205, *caput*

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1997, p. 198).

Destacamos, ainda, o artigo 206 e alguns de seus incisos que se reservam em apontar os princípios sobre os quais estão (ou deveriam estar) firmados a educação em nosso país.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 [...]
 VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 2007, p. 198).

Esta é a nossa concepção de escola, espaço democrático, conforme preconiza a nossa Constituição Federal, garantido para todos, conquista de uma nação democrática, que ainda está sendo efetivada. Compete ao cidadão posicionar-se e assumir seus direitos frente ao que garante a Constituição.

Neste mesmo viés de reflexão, Morin (2001) nos propõe uma escola que se traduza em local de tomada de consciência das necessidades e de compreensão do pensamento do outro. Para o autor,

[...] poder-se-ia nos perguntar [...] se a escola não poderia ser prática e concretamente um laboratório de vida democrática [...] a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos

de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático (p. 112-113).

Frente ao exposto e, considerando que a escola é muito mais que uma simples instituição de ensino dividida em níveis. Entendemos que ela deve ser concebida como “espaço social” que exerce vários papéis na vida do aluno que dela faz parte. Por isso, acreditamos que o principal compromisso da escola é com o social, favorecendo uma relação de trocas de saberes propiciando à criança, adolescente, jovem e adulto uma educação comprometida com a formação crítica, levando-os a apropriarem-se do verdadeiro sentido da expressão “cidadania plena”.

Assim, a escola, instituição garantida pela Constituição Federal (BRASIL, 1998) como lugar para se trabalhar pela construção da cidadania, é apresentada como necessária e, se vivemos em um estado democrático de direito, a escola precisa ser vista como espaço democrático, de descobertas, de conquistas, de trocas de experiências. Lugar de vivências enriquecedoras no sentido de promover o diálogo com o mundo e consigo mesmo, favorecendo a construção contínua do saber, das aptidões, das capacidades de agir, reagir e discernir diante das situações experimentadas, imaginadas de forma sistematizada e crítica.

Se a escola atender a essas características ela propiciará todos os meios e condições para desenvolvimento do aluno, cumprindo, assim, seu papel para com a sociedade que, em pleno século XXI, tem buscado junto a organismos governamentais nacionais e internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), caminhos para uma educação melhor, convencidos de que é a escola o lugar ideal para ocorrerem as construções dos saberes que estão em constantes movimentos socializadores.

A escola concebida como espaço socializador, e em cumprimento a esse papel que é atribuído à escola, esta precisa propiciar aos estudantes a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades que se relacionam aos quatro “pilares da educação” contidos no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, coordenado por Jacques Delors. Esses pilares referem-se a: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender, também chamados de pilares do conhecimento (DELORS, 1998, p. 88).

#### 1.4. Desafios a serem enfrentados pela escola

A Comissão Internacional de Educação para o século XXI foi criada pela UNESCO em 1993 com objetivo de refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos seguintes. No foco da discussão, estava a necessidade de universalizar e democratizar o acesso ao conhecimento. O resultado dessa reflexão é o relatório, da Comissão Internacional, conhecido como “Relatório Delors”, contendo sugestões e recomendações que, desde então, vêm servindo de parâmetro para as agendas públicas de diversos países do mundo.

No referido relatório editado sob a forma do livro: “Educação: Um Tesouro a Descobrir” de 1999, a discussão dos “quatro pilares fundamentais de aprendizagem” ocupa todo o quarto capítulo. Pilares estes que devem estar presentes nas ações educativas desenvolvidas na escola, sendo esta considerada espaço primordial básico socializador. Sintetizando, os pilares fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento são definidos como:

**1. Aprender a conhecer:** supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. “A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (DELORS, 1998, p. 87). O conhecimento é a chave que levará à compreensão dos diversos aspectos da realidade e que tornará as pessoas mais críticas e analíticas.

Neste sentido, a aprendizagem tem por objetivo estimular o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. Crianças e jovens precisam de estímulos que lhes permitam descobrir o prazer de estudar. E, de acordo com o relatório Delors, recomenda-se valorizar a curiosidade e a autonomia dos alunos, para que isso resulte em pessoas capazes de estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e as situações vividas, enfim, pessoas que saibam pensar. Em relação aos adultos, é necessário que o período de permanência na escola ou na faculdade sirva de estímulo para a vontade de se aperfeiçoar e fazer novos cursos. O conhecimento é a chave que levará à compreensão dos diversos aspectos da realidade e que tornará as pessoas mais críticas e analíticas (DELORS, 1998).

**2. Aprender a fazer:** esta aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento das competências e capacidades pessoais com intuito de que as pessoas venham ter habilidades

necessárias para acompanhar a evolução da humanidade extremamente marcada pelo avanço das pesquisas/conhecimento. De acordo com o relatório

aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (DELORS, p. 88, 1998).

Mas o próprio relatório diz que aprender a fazer precisa ter um significado além do simples preparar alguém para determinada tarefa ou fabricação de algo. Ele pronuncia que a aprendizagem é muito mais que transmissão de práticas, superando a qualificação profissional. Recomenda, então, que a competência pessoal se dê pela combinação da formação técnica e profissional, de seu comportamento social, aptidão para o trabalho em equipe, bem como pela capacidade de iniciativa e aspiração pelo “risco”.

**3. Aprender a conviver:** é um dos maiores desafios da educação, já que a maior parte da história da humanidade é marcada por guerras e conflitos. Segundo o relatório, a educação tem como missão a transmissão de conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, bem como empenhar-se na conscientização quanto às semelhanças e interdependência entre todos os seres humanos. É uma dupla aprendizagem que deve ser trabalhada desde a infância. E, quanto aos métodos de ensino, estes devem ter como meta o desenvolvimento dessa percepção sobre/do outro. É preciso aprender, a partir do respeito a si próprio, a respeitar os outros.

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações [...]? (DELORS, 1998, p. 94).

**4. Aprender a ser:** refere-se ao conceito de educação ao longo da vida em seu sentido mais amplo, visando ao desenvolvimento humano tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. A Comissão Internacional para Educação do Século XXI, afirma que

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 1998, p. 94).

Frente ao exposto entendemos que a escola, como parte de seu papel, deveria buscar todos os meios possíveis que propiciasse aos estudantes o desenvolvimento dessas competências e habilidades, observando e respeitando suas especificidades, pois aqui está um dos grandes diferenciais na educação escolar; trocas de saberes na busca e construção de novos conhecimentos. Pensamos que para consecução dessas competências a escola precisaria ser aberta, no sentido de não limitar, tolher a liberdade das crianças, esta que é uma de suas características mais marcantes. A escola deveria então constituir-se num bom lugar para (con)viver e aprender.

Será que nossas escolas têm cumprido seu papel? Elas têm valorizado a curiosidade, a autonomia, o prazer de conhecer, de compreender, de descobrir, de estudar? A escola tem incentivado nos alunos o respeito a si próprio e aos outros? Será que ela tem contribuído para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade? Há entrosamento entre as pessoas que ali convivem? Entre os alunos, famílias, comunidade e escola? Questionamos ainda, como a equipe técnico-pedagógica recebe e trabalha com seu público? A escola precisa ser um ambiente que promova possibilidades de educação de qualidade em ações conjuntas entre equipe técnica-pedagógica, pais e o poder público, dentre os quais, Secretarias Educacionais, Assessorias Pedagógicas e demais órgãos que tenham o mesmo fim.

O relatório Delors (1998) preconiza que cabe à educação e, conseqüentemente, à escola englobar “todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais” (p. 99). Para Delors “é este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade”, que levou a Comissão a designar o relatório pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. No entender da Comissão esta “é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (p. 99).

Neste sentido, Moreira (2007), nos alerta que, segundo após segundo, as escolas são atingidas com as mais diferentes informações geradas pela era da globalização e por isso estão “sendo obrigadas a trabalhar com conhecimento produzido em velocidade jamais vista e com informação circulando ao redor do planeta em questão de segundos. As escolas vivem o desafio que consiste em educar nessa era da pós-modernidade” ( p. 27).

Córdova (2003) pontua que, “paralelamente à Instituição da escola como instância estratégica do sistema educativo na esfera político-administrativa, acontece a constituição da escola como “objeto do conhecimento” no plano acadêmico” (p.45). Assim, entendemos que o papel da escola em nosso país passou por uma série de mudanças em sua forma de ensinar que, motivadas muito mais pelos interesses políticos do que pelos anseios e necessidades vivenciadas pela comunidade escolar, fizeram dessa instituição um meio de propagar teorias, metodologias sem se dar conta de que é preciso ouvir, perceber as reais necessidades na dura realidade das escolas que diferem dependendo do local onde estão inseridas, se no meio urbano, rural, incrustada em meio ao bairro mais carente ou mais nobre, tudo é muito relativo. É necessário respeitar essas diversidades em nossas práticas pedagógicas de forma a propiciar uma educação libertadora, consciente e crítica, para além dos muros da escola, como nos ensina Freire (1987).

De acordo com leituras realizadas para efeito desse trabalho, vimos que a escola passou por acentuadas discussões nos campos social, cultural, econômico e político. Tomando como base a história da educação em nosso país de modo geral, logo percebemos que a instituição a qual nos referimos passou, e continua a passar, por consideráveis mudanças. A metodologia, os conteúdos, a relação professor-aluno, que antes era tida como relação de autoridade, autossuficiência, domínio absoluto do saber e fazer, hoje, em pleno século XXI, é possível constatar quão grandes foram as transformações. Democracia é a palavra de ordem e da vez: liberdade e incentivo aos mais diferentes tipos de aprendizagens, conforme declarado no relatório Delors para UNESCO. Assim, percebemos que a história da educação vem sendo construída, vivida a cada presente que foi um dia futuro esperado, sonhado, e que também vai se tornando passado.

Córdova (2003) diz que

[...], a escola se constitui num mundo social dentro do qual professores e alunos vivem e convivem e ao qual buscam continuamente dar sentido, atribuindo significações aos acontecimentos, interpretando-os, simbolizando-os (p. 49).

Assim, o aluno deve ser levado a desempenhar em sua totalidade seu papel social: ser cidadão. Aqui está o grande desafio das nossas escolas hoje “educar” para exercício de uma cidadania em sua plenitude. Nesse desafio, a escola precisa assumir seu papel, qual seja, de respeito e busca pela materialização dos direitos de seus alunos, suas conquistas e avanços enquanto cidadãos. Afirma Moreira (2007) que vivemos o período do egoísmo e do

individualismo que poderão aumentar se não houver educação. Então, a escola tem um papel primordial que possibilitará a sobreposição da sociedade ao ser egoísta e associal.

Por isso se torna imprescindível uma escola que trabalhe os valores do homem enquanto ser social. Freire (1996) enfatiza que “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (p. 28). Ele ainda sustenta que

[...] é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado [...] passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 44)

Assim, acredita-se que o processo de socialização possibilitará que o homem seja inserido nos sistemas sociais, principalmente através da educação que acontece no interior da escola, seja dentro ou fora de suas salas de aula. De acordo com o documento Ensino fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004b, p. 11), aspira-se que essa escola seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Neste mesmo documento, menciona-se ainda que a construção dessa escola deva ser a partir do conhecimento da realidade de cada lugar onde esteja inserida a escola, melhorando e modificando o que precisa e pode ser melhorado, valorizando os avanços e superando as lacunas existentes nos projetos.

As transformações e mudanças enfrentadas pela escola provocaram alguns conflitos, muitos desafios e questionamentos que têm motivado a busca constante da qualidade almejada para a educação em nosso país. Freire (1996) preconiza que educação ideal é a educação crítico-transformadora, que valorize o aluno como sujeito do processo de ensino, e a escola é o lugar onde se ensina e se aprende, onde se troca saberes, faz refletir, lugar de debates, de aprendizagem, de democracia, onde se forma para a cidadania.

Em continuidade a discussão dessa temática, procurando entender e refletir sobre as mudanças pelas quais passaram a educação, no capítulo seguinte faremos uma breve contextualização acerca das transformações enfrentadas pelas escolas referente a ampliação do Ensino fundamental de oito para nove anos de duração em nosso país. Trataremos das leis e normatizações que dão suporte às referidas modificações. Leis estas que nos motivaram a pesquisar o tema de nossa dissertação.

## CAPÍTULO II

### ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

*Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.*

(PAULO FREIRE, 1996)

É nesta aventura do aprender, do conhecer como nos ensina Freire que retomamos a discussão sobre a nova configuração dada ao Ensino fundamental - EF, mais especificamente quanto à legislação que ampara a temática da ampliação e obrigatoriedade dessa fase da educação básica. Utilizamos a expressão “retomamos” no sentido da historicidade – tempo/espaço, pois pretendemos nos reportar ao cenário de origem que provocou as discussões que implicaram na transformação no sistema de ensino do nosso país, mais especificamente no Ensino fundamental - EF.

Essa retomada se faz necessária para que possamos compreender como surgiram e se efetivaram as normas que dão suporte legal ao Ensino fundamental de Nove Anos – EFNA, de forma a permitir uma visão panorâmica do todo no que se refere à ampliação e a obrigatoriedade da matrícula da criança de 6 anos de idade nesse novo sistema de ensino.

#### **2.1. Contextualização da implantação do ensino fundamental de nove anos**

Tomamos como ponto de partida as informações contidas no documento publicado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) denominado “Ensino fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” – (BRASIL, 2004) que nos fornece valiosas informações sobre o tema, iniciando por noticiar que muito embora parte das publicações concernentes ao amparo legal sobre a ampliação do EF para nove anos aponte a LDBN 9.394/96 como sendo o marco inicial dessa ampliação, em 1961 já se constatava, em nosso País, o interesse pelo aumento do número de anos do ensino obrigatório, pois a LDB 4.024/61, em seu artigo 26 e parágrafo único assim preconizava:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, **no mínimo, em quatro séries anuais.**

Parágrafo único. **Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando,** nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e

iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, 1961, grifos nossos).

Deste modo, eram estabelecidos quatro anos de ensino obrigatório, no entanto, já se caminhava rumo à ampliação desse tempo onde a própria lei apontava para a possibilidade de se estender o tempo de duração para seis anos conforme podemos verificar em seu parágrafo único, citado acima. E foi com o Acordo de Punta Del Este e de Santiago, que “o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, com a previsão de cumpri-la até 1970” (BRASIL, 2004, p. 14). Portanto, a possibilidade apontada se tornou obrigação e meta a ser cumprida pelo nosso país. Verifica-se que a temática quanto à ampliação dos anos de estudos no EF já se propagava em meio à política educacional desde os anos 60, demonstrando a extrema relevância do assunto.

Assim, na prática, com o advento da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, as modificações no sentido de ampliar o tempo de permanência obrigatória no EF continuou, pois a referida Lei elencava em seus artigos essa obrigatoriedade, ampliando o EF para oito anos. Essa prerrogativa garantiu que muitos brasileiros permanecessem por mais tempo na escola, com a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, sua cultura e conseqüentemente os horizontes do saber.

No entanto, as discussões a respeito do tempo de permanência obrigatória no EF ainda não haviam cessado e, estava por tomar nova direção, ganhando novas roupagens. Assim, a nova LDBN 9.394/96 sinalizou para mais uma mudança no EF, facultando a matrícula a iniciar-se aos seis anos de idade, conforme os artigos transcritos a seguir:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

32. O ensino fundamental, com **duração de mínima de oito anos** [...].

Art. 87. [...].

§ 3º. Cada Município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e **facultativamente a partir dos seis anos**, no ensino fundamental [...].” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Considerando o panorama mundial, em que a educação básica se constitui em 12 anos e, com o objetivo de elaborar um modelo educativo de acordo com as políticas gerais, o Brasil em 2001, através do Congresso Nacional, aprovou a Lei n. 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE - Brasil, 2001), em que foram estabelecidas metas específicas para cada nível e modalidade de ensino, sendo que as mais importantes para discussão nesta dissertação referiam-se à ampliação do atendimento para as crianças com seis anos de idade e a ampliação do EF de oito para nove anos de duração.

De acordo com o CNE/CEB 11/2010, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001) estabelece como Meta 1 a universalização do Ensino fundamental no prazo de 5 anos, buscando garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para 9 anos, com início aos 6 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 a 14 anos de idade. A Meta 2, definida com base no diagnóstico de que 87% das crianças de 6 anos já estavam matriculadas em Pré-Escolas, classes de alfabetização ou mesmo no EF, determina a sua ampliação para 9 anos, com início aos 6 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 a 14 anos. O foco principal das propostas contidas no PNE é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2010, p. 7).

Coube ao MEC, através de suas Secretarias, Departamentos e Coordenações, a construção de políticas indutoras de transformações significativas no sistema educacional brasileiro colocando em prática algumas das metas do PNE (BRASIL, 2004). Muitos encontros, com diversos sistemas de ensino levantaram várias questões concernentes ao tema e como resultado de suas políticas, o MEC fez publicar o primeiro Relatório sobre o Programa de ampliação do EF trazendo argumentos que justificavam essa iniciativa ou proposta

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menos vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos (BRASIL, 2004).

O Relatório apresenta uma síntese das contribuições dos participantes nos encontros regionais, realizados em 2004, para debater sobre a ampliação do EF, que conforme registro acima, já havia iniciado em alguns Estados brasileiros, portanto, realidade que precisava de atenção e regulamentação.

Esse documento – Relatório do Programa, a partir de 2004, passa a ser referência nacional para as questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se refere à inclusão das crianças de seis anos no Ensino fundamental. Nele estão listados as sugestões e questionamentos dos participantes sobre aspectos importantes a serem abordados no documento de orientações gerais versando sobre várias questões como: aprofundamento da concepção de infância, de alfabetização e letramento; ênfase nas metodologias garantindo o lúdico e o brincar; consideração do processo contínuo de aprendizado, orientando a progressão continuada nos dois primeiros anos do EFNA; currículo para essa criança de seis

anos agora no EF; inclusão das crianças com seis anos incompletos, com defasagem idade/série e as que estão fora do sistema; organização do EF em ciclo ou série com a possibilidade dessa implantação ser gradativa; há também sugestões para a continuidade da assistência técnica e financeira do MEC.

Por fim, o Relatório informa que os encontros contribuíram para elaboração do documento “Orientações para a ampliação do Ensino fundamental”, asseverando ainda que foi por meio desses encontros que “[...] a SEB/MEC identificou a demanda dos sistemas de ensino por regulamentação nacional, a ser solicitada ao Conselho Nacional de Educação, sobre diversas questões” (BRASIL, 2004a). Algumas dessas questões foram: os objetivos do EF de nove anos; estruturação do ensino respeitando a liberdade e a flexibilidade proporcionadas pela LDB; número de crianças por turma; revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do EF; consideração do lúdico como forma própria de as crianças menores constroem conhecimentos; dentre outras questões. O Relatório, portanto, constitui um importante documento utilizado pelo MEC/CNE/SEB na estruturação do EFNA.

Logo após a publicação desse primeiro relatório sobre o programa de ampliação do EFNA é aprovada a Lei 11.114/2005 que assegurava a entrada da criança aos seis anos de idade em ambiente escolar. No entanto, esta lei não fazia referência sobre a ampliação do EF de 8 para 9 anos de duração.

A ampliação do EF advem com a publicação a Lei 11.274 que alterou novamente a LDB em seu artigo 32 da LDB 9.394/96 que passou a vigorar da seguinte forma: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão[...]" (BRASIL, 2006). Portanto, essa ampliação do EFNA significa acréscimo do tempo dessa etapa de ensino na perspectiva de qualificar o ensino-aprendizagem, com a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no EF aos seis anos.

O documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” assevera que com essa medida

[...] mais crianças das classes desfavorecidas terão a oportunidade de serem incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino (BRASIL, 2006).

Ressalte-se que as modificações implementadas e incorporadas pelos sistemas educacionais brasileiro visam garantir que a criança seja matriculada na escola mais cedo e

que ali permaneça aprendendo e desenvolvendo-se em sua plenitude, essa inclusão busca contemplar, principalmente, às crianças das camadas desfavorecidas.

## 2.2 Da estrutura organizacional do Ensino fundamental de Nove Anos

Aliado as Leis supracitadas temos outros documentos elaborados pelo MEC e seus Conselhos/Departamentos no sentido de orientar na organização desse novo EFNA. Dentre esses documentos estão os pareceres e relatórios expedidos pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, apontando alguns caminhos na estruturação organizacional do Sistema de Ensino em nosso país.

Assim a Resolução do CNE/CEB nº 03/2005, artigo 2º, dispõe sobre a forma de organização do EFNA e da Educação Infantil, informando que se constitui da seguinte forma: Educação Infantil (creche e pré-escola) atendendo a faixa etária de 0 até 5 anos de idade e o Ensino fundamental dividido em anos iniciais (dos 6 aos 10 anos) e anos finais (dos 11 aos 14 anos de idade), perfazendo o tempo de duração do EF em nove anos. Essa Resolução ainda apresenta o seguinte quadro de nomenclatura:

Quadro 1 – Organização da EI e do EFNA

<b>Etapas de Ensino</b>	<b>Faixa etária prevista</b>	<b>Duração</b>
<b>Educação Infantil</b>	<b>Até 5 anos de idade</b>	
Creche	Até 3 anos de idade	-----
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
<b>Ensino fundamental</b>	<b>Até 14 anos de idade</b>	<b>9 anos</b>
Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Resolução CNE/CEB nº 3/2005

O segundo relatório do Programa Ensino fundamental de Nove Anos – (BRASIL, 2004b), divulga os trabalhos/discussões realizados sobre o EFNA e aponta preocupações e questionamentos relevantes tais como: organização do EF em série ou ciclo, a questão da estrutura física, reforma ou construção das unidades escolares para atendimento das crianças de seis anos ingressantes no EFNA. Com a finalidade de buscar soluções para dificuldades encontradas foram organizados grupos de trabalho para discutir o documento Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais e elaborar subsídios para a política de ampliação do EF. Ao final, o Relatório ainda enfatiza a necessidade da criação de estratégias mais exitosas de implantação e implementação do Programa de Ampliação do EF.

A questão da organização do EFNA gerou polêmicas e discussões, levando o MEC a apresentar em 2005, no Terceiro Relatório sobre o Programa de Ampliação do EF, outras possibilidades de organização (quadro abaixo) a ser adotada pelo sistema de ensino, exigindo para tanto um trabalho pedagógico sistematizado, enfatizando que deve ser considerado como prioridade o desenvolvimento humano antes de qualquer tomada de decisão.

Quadro 2 - Organização do EFNA criadas e implementadas pelos sistemas de ensino

RES Nº 3 CNE/C EB										
POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO										
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase introdutória	1ª série básica	Ciclo de alfabetização	Bloco inicial de alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1º Ciclo	1º Ciclo	1º Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª Série regular			2ª série	2ª série			
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série		3ª série	Turmas de 8 anos			
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2º Ciclo			
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos				
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos			
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4º Ciclo		
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos			

Fonte: Terceiro Relatório do MEC sobre o Programa de Ampliação do EF, 2005.

Assim, a ideia de organização do EF ampliado tornou-se um marco em nosso país quando se fala em educação básica. Mas, mesmo cientes que seja medida a ser adotada mundialmente, a nação brasileira possui algumas dificuldades a serem vencidas para garantir uma educação de qualidade. Neste sentido, Oliveira (2010) traz a seguinte afirmação “[...] a legislação educacional brasileira, ao mesmo tempo em que acompanha a tendência mundial [...] de escolarização obrigatória a partir de seis anos, anuncia necessidades urgentes de revisão desse nível de ensino”.

Preocupados com a questão da organização desse novo EFNA, o Conselho Nacional de Educação Básica, em reunião técnica com representantes de dezenove Unidades da

Federação, edita o Parecer 22/2009 que trata das Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino fundamental de nove anos que expõe aspectos relevantes a respeito da obrigatoriedade desta implantação. Este parecer reafirma o caráter de direito público subjetivo da educação para o cidadão e enfatiza o dever do Estado em garantir vagas e infra-estrutura adequada para as crianças de seis anos de idade que entram, obrigatoriamente, para o EFNA. Ainda dispõe sobre os ajustes da ampliação do EF e informa que

Os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, **deverão editar documento** (resolução, deliberação ou equivalente), definindo **as normas e orientações gerais para a organização do Ensino fundamental** nas redes públicas estaduais e municipais. (BRASIL, 2009, grifos nosso).

De acordo com o Parecer 22/09, ao serem editados, esses documentos deverão conter orientações sobre: nomenclaturas a serem adotadas pelo sistema de ensino; existência simultânea do EF de oito anos em processo de extinção e de nove anos em processo de implantação; criação de espaços adequados e material didático compatível com a faixa etária em desenvolvimento; atos a serem deliberados com relação às escolas que podem ou não ofertar o EFNA adequação pelas secretarias escolares dos documentos referentes ao EFNA; definição da data de corte etário “[...] no qual se firmou um pacto em torno da adoção do dia 31 de março como data de corte etário para a matrícula de crianças com 6 (seis) anos completos de idade no 1º ano do Ensino fundamental de 9 (nove) anos [...]” (BRASIL, 2009) e, reorganização pedagógica já mencionada em outros documentos legais.

Em julho de 2010, o Parecer do CNE/CEB nº 7, apresenta a necessidade da atualização das políticas educacionais, tendo como justificativa a defasagem das Diretrizes para a EI e EF em decorrência dos últimos atos legais e normativos, “particularmente ao tratar da matrícula no EF de crianças de 6 anos e conseqüente ampliação do EF para nove anos de duração” (BRASIL, 2010a). O documento segue informando que as Diretrizes visam estabelecer bases comuns nacionais para a EI, EF e o Ensino Médio e têm por objetivos: sistematização dos princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional; instigar a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; e, orientação dos cursos de formação inicial e continuada dos docentes, técnicos, funcionários da Educação Básica dos sistemas educativos.

Em movimento mais recente, temos a edição da Emenda Constitucional 59/2009, modificando mais uma vez a LDB 9.394/96, preconizando sobre a compulsoriedade da matrícula de crianças de 4 anos de idade na educação infantil, de forma a assegurar o direito garantido constitucionalmente, qual seja, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Entretanto, esse mesmo direito ainda não é garantido às crianças de 0 a 3 anos que permanecem fora dessa obrigatoriedade.

Em cumprimento as determinações legais e dando continuidade à política de implementação do EFNA, foram tomadas algumas iniciativas no sentido de estruturar a o atendimento a ser desenvolvido junto aos 3 primeiros anos do EFNA, em nossas escolas. Assunto do nosso item seguinte.

### **2.3. Educação e atendimento às crianças de 6 anos no ensino fundamental**

Para iniciar nossa discussão acerca do primeiro ano do EF é necessário tecer inicialmente uma breve contextualização do que se entende e se busca para a EI, pois percebemos que a criança de 6 anos de idade, atualmente matriculada no EF<sup>1</sup>, não pode ficar a margem do que se preconiza para uma educação de qualidade nas escolas - direito de todos. Mas, o que se entende em relação à qualidade da educação? Para responder a este questionamento, recorreremos a Campos (2000) ao afirmar que o conceito de qualidade será sempre provisório

[...] pois a **qualidade é consenso socialmente construído**. Depende do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo portanto resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões (p.112, grifos nossos).

Portanto, a questão da qualidade da educação deve estar em sintonia com as demandas da sociedade. O tema qualidade possui uma perspectiva ampla associada à ideia de qualidade política e pedagógica, assunto este que também tem sido debatido nos documentos elaborados pelos Conselhos Nacional de Educação e de Educação Básica. Dentre eles retomamos aqui o Parecer nº 7/2010 que traz o conceito de qualidade, assim dizendo:

O conceito de **qualidade na escola**, [...] **Inclui** tanto a **qualidade pedagógica** quanto a **qualidade política**, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que as crianças que completam 6 anos após 31 de março, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil, devem permanecer na EI.

coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política- abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente (BRASIL, 2010a, p. 16, grifos nossos).

Ainda nesta tessitura sobre qualidade na educação, a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) busca aclarar o tema informando características que devem estar presentes em uma educação de qualidade

De acordo com o UNICEF, três características definem educação de qualidade: integral, contextualizada e com atenção individualizada. A educação integral oferece mais oportunidades de aprendizado por meio de ações desenvolvidas em períodos alternativos ao da escola e que contam com o envolvimento da família e da comunidade. Contextualizada significa que a educação considera a realidade da criança e do lugar, a sua cultura. E atenção individualizada implica reconhecer cada criança como única, respeitar o seu tempo de aprendizado (UNICEF, 2010).

E, neste caminho de busca pela qualidade na educação, mais especificamente, no atendimento da criança em seu universo infantil, respeitando-a e fazendo valer seus direitos, que a Resolução n. 08/09 do CME/CÁCERES, ao dispor sobre a EI, ressalta que a proposta pedagógica dessas instituições deve estar fundamentada numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do conhecimento, como sujeito social e histórico (CÁCERES, 2009).

Aliás, a concepção da criança cidadã e sua infância têm sido assinaladas pela ideia de que é uma construção social,

[...] ainda marcada pelo progressivo reconhecimento de que as próprias crianças participam da sua determinação, uma vez que como agentes ativos e socialmente criativos produzem não apenas as suas culturas infantis com caráter único, mas simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas (CORSARO apud COELHO, 2007, p. 3).

Estudiosos da sociologia da infância afirmam que a criança pode, no sentido de “deve ser” considerada como ser social pleno, dotada de capacidade de ação e culturalmente criativa (SARMENTO, 2005, p. 374). Deste modo elas atribuem significados ao mundo que as rodeia criando atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 351).

De acordo com estas autoras, “as crianças negociam, compartilham, criam culturas com os adultos e seus pares” (2005, p. 351), sendo por isso impossível afirmar que a criança é passiva aos ensinamentos adultos. São os estudiosos do campo da sociologia da infância que

em seus relatos de pesquisas afirmam ser as crianças atores sociais plenos, pois nesse processo de socialização elas movimentam-se no sentido de adaptar e internalizar suas ações, fazendo-se necessário também considerar os processos de apropriação, reinvenção e reprodução que realizam (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 351).

Essa nova concepção de criança que tem sido compartilhada amplamente pelos educadores da área, faz emergir a necessidade de se pensar em novas formas de atendimento, com qualidade, à infância nessas instituições. Hoje, notamos uma evolução na forma de atendimento prestado à infância. A LDB 9394/96, por exemplo, em seu art. 29, define como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI<sup>2</sup> corrobora com a LDB ao preconizar que essas instituições devem “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...] na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998).

Em um dos textos que compõem o documento Orientações para Inclusão de Crianças de Seis Anos no EF, Corsino assevera que “[...] é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos” (BRASIL, 2007, p. 57). E segue afirmando que essa interação traz um grande desafio aos professores quer sejam da EI ou EF, que é observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. “O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas” (BRASIL, 2007, p.57).

Podemos mencionar, novamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao indicar que as propostas pedagógicas devem contemplar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) Princípios estéticos: da sensibilidade, da

---

<sup>2</sup> Mencionamos aqui o RCNEI, mesmo cientes das críticas que tem sofrido, por entender que este material tem orientado a prática de muitos professores de EI desde sua publicação.

criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009). Estes mesmos princípios também são compartilhados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental, o que vem reforçar a ideia de comprometimento do professor para com a formação dessa criança que tem frequentado nossas instituições escolares.

Constata-se frente ao exposto, que para atuar na EI é necessário que o professor tenha uma formação sólida e que esteja consciente da importância de sua atuação para o desenvolvimento das crianças, e ainda, que saiba “o que” e “como” trabalhar com esta faixa etária. O que pretendemos mostrar com o exposto é que essas preocupações no atendimento à EI deve se estender também para o EF, mais especificamente para as crianças de 6 anos de idade que atualmente frequentam o primeiro ano do ensino fundamental e começam a conviver com a pressão para se alfabetizar, pois “nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade” (BRASIL, 2004a, p. 19).

A preocupação quanto ao trabalho desenvolvido com a criança de 6 anos aumenta na medida em que a Lei 11.274 (BRASIL, 2006a), inclui essa criança no primeiro ano do EF. Nesse contexto, é preciso garantir a relação entre a prática pedagógica da pré-escola e a prática do primeiro ano, evitando que as crianças vivenciem uma ruptura brusca na passagem de uma fase da Educação Básica para outra. Neste sentido o documento de Orientações para Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade no EF assegura que

[...] o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2007, p. 6).

A Resolução nº 05, do CNE, corrobora com este documento na questão da transição da EI para EF afirmando que

Na transição para o Ensino fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino fundamental (BRASIL, 2009).

As reflexões referentes ao atendimento e a qualidade da educação nessa fase de transição da EI para o EF nos levam a refletir, em nosso próximo item, sobre as orientações referentes à proposta pedagógica a ser adotada em âmbito nacional decorrentes da política

educacional voltada para a ampliação do EF de oito para nove anos de duração que tem como resultado a presença de crianças de seis anos no 1º ano desse EFNA. Rapoport (2010, p. 9) assevera que essa mudança “faz com que se repense o trabalho a ser realizado, considerando-se as suas características”, ou seja, devem ser observadas as peculiaridades infantis, as características de seu desenvolvimento e aprendizagem, o contexto socioeconômico e cultural no qual se encontram inseridas. Diante dessa preocupação, consideramos interessante trazer algumas reflexões sobre a questão da proposta pedagógica no plano de ação.

#### **2.4. Proposta Pedagógica para os anos iniciais do EFNA**

Diante das políticas educacionais que consubstanciam as modificações implantadas no sistema do EF em nosso país foi necessário repensar e, conseqüentemente, definir estratégias a respeito das propostas pedagógicas a serem adotadas para o desenvolvimento das metas traçadas pelo PNE.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, editou o Parecer CNE/CEB nº 04/2008, que traz as Orientações sobre os três anos iniciais do EFNA referentes aos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos chamando a atenção para a questão da duração desse período, denominando-o de “ciclo da infância”. O item 7 do referido documento enfatiza que

Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica voltados à alfabetização e ao letramento, **é necessário que a ação pedagógica assegure**, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental (BRASIL, 2008, grifos nossos).

No sentido disposto entendemos que a escola deve criar condições que favoreçam as múltiplas aprendizagens que levem a criança a apropriar-se de diferentes modos de ver, ler e falar sobre o mundo, incluindo saberes de variadas ordens e áreas. Essas condições são fundamentais para a formação de sujeitos alfabetizados e letrados (GOULART, 2011).

De certa forma, os professores, agentes educativos mais próximos das crianças, precisam estar atentos às suas necessidades, expectativas e anseios para, desta forma, elaborar ações que assegure o desenvolvimento das mais diversas expressões e aprendizados nas áreas de conhecimento. Neste sentido Rapoport (2010, p. 20) enfatiza que “é importante os professores do primeiro ano serem cuidadosos ao planejarem suas aulas adequando-as às características das crianças de seis anos”. É preciso que esse professor considere a criança como ser competente, protagonista do seu desenvolvimento, interlocutora ativa, co-

construtora do seu mundo, possuidora de potencialidades criativas, curiosa, atenta/desatenta, crítica, questionadora.

Goulart (2011, p. 129) diz que “a vida escolar dialoga com a vida fora da escola, uma alimentando a outra”, portanto, não existe a possibilidade de se pensar em propostas pedagógicas dissociadas do dia-a-dia, do cotidiano, e deve haver acompanhamento constante e avaliação das propostas praticadas. Providos dessa ideia o Parecer CNE/CEB nº 04/2008 apresenta orientações sobre a questão da avaliação para esse período/ciclo, assegurando que a “avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica” (BRASIL, 2008), permitindo a construção dos conhecimentos com qualidade nesse período de alfabetização.

Uma das intenções do Parecer CNE/CEB nº 04/2008 é qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do EF e, neste sentido, apropriamo-nos das teorias de Goulart (2011, p. 131) ao preconizar que

Considerando a importância do conhecimento da leitura e da escrita para a ampliação de nossa cidadania, entendemos que a noção de letramento seja o contexto e o horizonte político da organização do trabalho escolar. Ou seja, a ação pedagógica deve ser planejada e vivida no sentido do conjunto de práticas sociais escritas e dos conhecimentos e objetos criados no mundo da escrita, permeada por práticas orais. Os alunos devem ter oportunidade de viver a língua na sua complexidade e heterogeneidade, compreendendo o valor social que a chamada norma culta possui, mas reconhecendo a legitimidade de outros modos de utilizar a língua, apropriando-se deles.

Portanto, não há como o professor deixar de definir com os alunos os rumos das ações que desenvolve na sala de aula. Como nos alerta Goulart (2011) é preciso ousar, criar, especialmente em face daquilo que chega em forma de “pacotes educacionais”, impostos como verdades podendo até paralisar a ação de um professor comprometido com a educação, com a formação de seus alunos.

É na escola, e através dela, na execução de suas propostas e projetos pedagógicos, que se tem a possibilidade de contribuir na construção/aquisição de uma cidadania plena, pois a escola tem sido considerada um espaço socializador que de acordo com o a Comissão Internacional de Educação para o século XXI, mencionada anteriormente, deve possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento dos quatro pilares fundamentais de aprendizagem definidos pela Comissão como: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1998).

Portanto, no desenvolvimento de sua função social, a escola deveria buscar todos os meios possíveis que propiciasse às crianças o desenvolvimento dessas competências e habilidades, observando e respeitando suas especificidades, pois aqui está um dos grandes diferenciais na educação escolar: trocas de saberes na busca e construção de novos conhecimentos.

Não poderíamos deixar de enfatizar que o Parecer CEB/CNE n. 22/2009 afirma que cada sistema deverá responsabilizar-se por **elaborar plano** de implantação, estudos e adequações que se fizerem necessários **quanto a proposta pedagógica**, formação de professores, condições de infra-estrutura, recursos didático-pedagógicos apropriados para atender as crianças nessa fase da infância, a organização dos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2009, grifos nossos).

As mudanças ocorridas em âmbito nacional com advento das Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, bem como com a nova redação do inciso I do artigo 208 da Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegurando Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, motivaram a elaboração de novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino fundamental. Neste sentido, o parecer CNE/CEB nº 07/2010 ressalta

[...] a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica [...] posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo (BRASIL, 2010a).

Nesta tarefa de elaboração das novas Diretrizes Curriculares para Educação Básica o CNE e a CEB mobilizaram-se em âmbito nacional e, em regime de colaboração entre os sistemas educacionais, com a participação de representantes dos Estados e Municípios promovendo debates, seminários, encontros e revisão de documentos viabilizando a nova redação das Diretrizes.

O Parecer CNE/CEB 7/2010, potencializa a importância da Educação Básica como processo orgânico, sequencial e articulado que assegura à criança, em qualquer lugar desse país, seu pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania. Não se esquecendo do conceito atribuído ao termo “cidadania”, que se traduz na participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana (BRASIL, 2010a). Diante dessa ideia que envolve a liberdade para o exercício da cidadania, Freire (1983, p.12) nos alerta que a

educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora, “uma educação para a decisão, para a responsabilidade política e social”.

Portanto, com fundamento no Parecer do CNE/CEB n. 07/2010 foi, então, homologada, neste mesmo ano, a Resolução CNE/CEB n. 04/2010 definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Este documento apresenta, pelo menos três objetivos: 1. sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica presentes na CF/88, na LDB e em outros dispositivos legais, expressando-os em orientações que possam cooperar para garantir a formação básica comum nacional, tendo como meta os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; 2. estimular a reflexão crítica quando da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico; 3. orientar os cursos de formação de professores em todo país (BRASIL, 2010b).

As diretrizes baseiam-se

[...] no direito de toda pessoa ao pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para a continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação básica (BRASIL, 2010b).

Em dezembro de 2010, foi editado a Resolução CNE/CEB 07/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de Nove Anos. Este documento evidencia a importância das lutas enfrentadas pela melhoria do EF em relação a qualidade e ampliação de sua abrangência, tendo por base as novas leis, sistemas de avaliação e monitoramento de programas de formação e aperfeiçoamento de professores (BRASIL, 2010c).

Acima de tudo, este documento demonstra a necessidade de novos projetos político-pedagógicos capazes de vencer os desafios educacionais da contemporaneidade, tendo como princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os valores ético, político e estético. Todos estes princípios estão em conformidade com a Constituição Federal, no seu artigo 3º, que assegura a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional; que busque “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, e promova o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1997).

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2010, as Diretrizes e orientações para o EFNA, devem ser observadas pelos sistemas de ensino para reorganização dessa etapa de escolarização. Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, ou seja, incorporar no primeiro ano de escolaridade o currículo da pré-escola, nem trabalhar com as crianças de 6 anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 anos. Trata-se, portanto, de criar um **novo currículo de um novo projeto político-pedagógico** para o ensino fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, considerando as crianças de seis anos.

Portanto, o currículo para o EFNA exige a estruturação de um projeto político pedagógico coerente, articulado e integrado, que garanta aos alunos uma educação de qualidade que respeite e esteja de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças nos diferentes contextos sociais, podendo ser entendido como uma das formas de expressão dos propósitos educacionais que podem ser compartilhadas por diferentes escolas e redes, ciclos e séries, bem como com outras formas de organização a que se refere a Lei 9.394/96 (BRASIL, 2010b).

Concordamos com a intenção apontada pelos documentos aqui mencionados no que diz respeito ao acesso da criança de seis anos à escola, ao garantir maior oportunidade de aprendizagem, maior tempo de permanência na escola e, conseqüentemente, maior convívio escolar. Acreditamos, entretanto, que é preciso assumir um compromisso junto à criança de respeito ao tempo de infância por ela vivenciado, garantindo uma educação que reverencie essa etapa de sua vida possibilitando a continuidade e ampliação de seu desenvolvimento e aprendizagem favorecendo o exercício pleno da cidadania, através de ações educativas asseguradas no Projeto Político Pedagógico.

Neste sentido, destacamos o que afirma Rapoport:

O conhecimento das realidades infantis que compõe o universo de uma turma escolar, as características e necessidades de cada criança, articuladas com referenciais teóricos que norteiam a proposta e o fazer pedagógico, são ações fundamentais [...] que poderão balizar a ação educativa do professor [...] (RAPOPORT, 2010, p.46).

Portanto, considerando a importância desse tempo de infância e valorizando seus respectivos atores nos propomos, em nossa pesquisa, ouvi-los na tentativa de compreender suas falas fazendo emergir suas impressões sobre a instituição escolar. É nisso, e sobre isso, que lançamos nosso olhar e desenvolvemos nossa pesquisa *com* as crianças e não somente *sobre* as crianças. É neste sentido que apresentamos o próximo capítulo sobre a importância

de ouvir a criança em relação à escola nos questionando se a instituição escolar tem permitido a elas que sejam crianças em seu tempo, a seu modo.

## CAPÍTULO III

### CRIANÇA E INFÂNCIA: UM TEMPO, UMA MARCA, UMA HISTÓRIA...

*As pessoas crescidas têm sempre necessidade de explicações...  
Nunca compreendem nada sozinhas e é fatigante para as  
crianças estarem sempre a dar explicações.*

(Antoine de Saint-Exupéry)

O tema criança nos convida a uma reflexão baseada em conceitos que se constituem em maneiras de conceber essa fase da vida e esse período de tempo do ser humano. A publicação das orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos supracitada reconhece que a curiosidade, o movimento, a imaginação, o desejo de aprender e o brincar - características das crianças de seis anos - são formas privilegiadas de simbolizar e compreender o mundo, e nesse diapasão vislumbramos espaço para tentar compreender esse tempo, essa história.

Para isso trazemos alguns conceitos acerca das terminologias criança e infância na tentativa de compreender os significados construídos historicamente. Entendemos que não há como falar sobre criança sem invocar a concepção da infância.

Assim, este capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiramente iremos tratar das concepções de infância e criança lançando mão dos fatos que nos fornece os estudiosos da história da humanidade, mais especificamente, no que diz respeito a construção histórica da concepção de infância e criança.

Após um breve histórico acerca das concepções de criança e infância trazemos a discussão sobre o conceito de infância com o foco na concepção que se tem desde a antiguidade até os dias atuais e, por fim, entrelaçado aos tópicos anteriores, abordamos sobre a pesquisa com crianças: importância, desafios, obstáculos, uma história em construção...

#### **3.1 Conceitos construídos historicamente que permeiam as expressões: criança e infância**

A trajetória do tempo nos fornece elementos que propiciam a reconstituição ou o contar da história. E o que é a história? De acordo com Kuhlmann (2011, p.30)

A história seria uma maneira de contar, de narrar a unificação de tempos, de ligar tempos diversos a um tempo da humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos. [...] embora os historiadores selecionem as suas fontes e escrevam uma história de aspectos isolados, o

passado humano não é agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano.

E, nessa trajetória da história, os termos criança e infância, passaram por algumas modificações em diferentes espaços e tempos, carregando significados distintos de acordo com a ideologia vigente em cada período. Assim, etimologicamente, infância é originária do latim *infans* que significa ‘aquele que não fala’ (GALZEARANI, 2009, p. 56). Essa incapacidade era conferida de modo geral ao período denominado primeira infância que se estendia até os sete anos e representava a passagem para idade da razão.

Com base nessa conceituação pode-se inferir que a criança é excluída do direito de ser considerada “sujeito”, pois é percebida sob a perspectiva do adulto, não possuindo capacidades ou quaisquer conhecimentos, ou seja, ela é um ser ‘não-social’. Entretanto, percebemos mudanças importantes e significativas no que diz respeito às concepções de infância e criança no decorrer dos processos sócio-histórico-cultural, político, religioso e econômico de cada época.

Infância é considerada no dicionário da língua portuguesa período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência. Já para Kuhlmann Junior (2010, p. 16) infância possui um significado genérico e variável em função das transformações sociais, pois “toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e cada uma delas é associada a um sistema de status e de papel”.

A sociologia da infância nos fornece uma distinção conceitual entre infância e criança. *Infância* significando a categoria social do tipo geracional, e *criança*, refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que durante a sua existência é sempre um ator social pertencente a uma classe social, a um gênero etc. (SARMENTO, 2005, p. 371). Organiza-se a ideia de que a infância é uma constituição social marcada pelas representações sociais, crenças e valores e é compreendida no mundo globalizado como grupo social, grupo de geração, grupo etário e um coletivo.

Kuhlmann Junior (2010) identifica a infância como condição da criança, que tem limites etários amplos que se subdivide em fases de idade. O autor considera que a história da infância e da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a sociedade e com a cultura.

Assim, marcadas preliminarmente algumas diferenças entre infância e criança, percorremos os caminhos da história trazendo à memória e registrando alguns episódios que

nos fornecem importantes elementos relativos à infância e a criança e que podem nos revelar muito sobre a situação da infância nos dias atuais. Como nos alerta Kuhlmann Junior (2010, p. 31).

[...] é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. **A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo [...]** (Grifos nossos).

Iniciaremos o resgate desse processo histórico com a ideia de infância transmitida por Platão em uma de suas obras mais conhecida, denominada *República*. Segundo Galzerani (2009, p. 57), a concepção de infância para Platão é de *infância como o território da potencialidade*. “Para Platão, tal criatura deve ser considerada capaz de aprender, ou seja, em sua obra existe a afirmação da capacidade de aprendizagem infantil”, e enfatiza a necessidade de a criança ser conduzida pelo ‘pastor’, tal qual a ovelha desgarrada. É possível verificar que a concepção de infância, segundo Platão é de movimento, capacidade de produzir.

Essa concepção de infância como o território da potencialidade, Galzerani (2009) assevera que é encontrada também nas produções de Rousseau, em sua obra *Emílio*, onde nos deparamos com a contraposição da razão à natureza e a afirmação de que “a razão social é má e que a criança é naturalmente boa” (p. 57). Por esta razão Rousseau propõe que a criança seja afastada da sociedade e levada para sítios e belas propriedades fora da cidade, que é o caso de *Emílio*. Galzerani (2009) esclarece que para Rousseau

[...] quanto mais a criança estiver afastada da promiscuidade social, tanto melhor. Propõe que o papel da educação é de respeitar seus ritmos, as suas potencialidades ou as suas dificuldades lingüísticas, para que possa trazer à tona todo o seu potencial natural de desenvolvimento (GALZERANI, 2009, p. 57).

Percebe-se que a concepção romântica de criança e da infância segundo Rousseau ainda repercute na atualidade, pois enxergamos a criança como espontânea, feliz, naturalmente bondosa. Ainda conforme a autora

Tais concepções persistentes contemporaneamente podem ser lidas como tentativas de assegurarmos a nós mesmos que, a despeito do caos que prepondera em nosso mundo adulto, podemos ser felizes. Assim projetamos, nessa sequência imagética romântica, nosso ideal de felicidade para o futuro, o qual é concebido de maneira desarticulada do próprio tempo presente, de nossas atuações neste presente (GALZERANI, 2009, p. 58).

Em Santo Agostinho localizamos a criança como uma pessoa menor, a ser adestrada, a ser moralizada, a ser educada. Ou seja,

Alguém que é pecaminoso, que provém do pecado – pecado da união dos pais – e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois, para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence a criança[...]" (GALZERANI, 2009, p. 57).

Delineando o tema infância/criança temos a obra 'História social da criança e da família' de Ariès - marco histórico para o estudo da infância no decorrer da Idade Média. Nesta obra o autor expõe a transformação dos sentimentos de infância (consciência da particularidade infantil) e de família, partindo do exame de pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos. Heywood (2004, P. 24) relata que Ariès fez algumas afirmações a respeito da infância que se tornaram conhecidas, respeitadas, admiradas e utilizadas como inspiração para outras pesquisas, no entanto, houve também o movimento inverso, ou seja, alguns estudiosos foram mais comedidos, outros abertamente hostis ao apreciarem sua obra. Alguns historiadores consideram exagerada a tese de Ariès sobre a completa ausência de qualquer consciência (ou sentimento) da infância na civilização medieval.

A respeito da infância no período medieval, Ariès (2011, p. 9), sustenta que:

[...] essa sociedade **via mal a criança**, e pior ainda o adolescente. A **duração da infância era reduzida** ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. **De criancinha** pequena, ela **se transformava imediatamente em homem** jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...] (Grifos nossos).

Enfatiza o autor que a passagem dessa criança pela família e sociedade era muito rápida e insignificante, conseqüentemente não havia tempo ou motivo para sensibilizar-se. Em sentido oposto, os críticos demonstraram reconhecimento da natureza específica da infância no período medieval, citando os códigos jurídicos da época que continham referências à minoridade das crianças, bem como as obras gerais sobre medicina da Idade Média que incluíam uma parte da pediatria sobre os cuidados de bebês.

Por outro lado, Ariès (2011) aponta que existia um sentimento, mesmo que superficial, em torno da criança ainda bem pequena que ele denominava de "paparicação". Esse sentimento

[...] era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A

criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2011, p.10).

A infância tinha um tempo certo de iniciar e terminar que, segundo Ariès (2011), começava quando a criança nascia e terminava aos sete anos. Postman (2011, p. 28) esclarece que o motivo dessa infância terminar aos sete anos de idade é porque as crianças, nesta idade, dominam a palavra. “Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer”.

Depreende-se então, que no período medieval não havia um tratamento específico que fizesse a diferenciação entre crianças e adultos, sendo considerada como única diferença: a estatura. As crianças, em sua maioria, não tinham identidade própria, conviviam cotidianamente com os adultos frequentando, inclusive, os bares. A ideia de criança tida como um adulto em miniatura orientou as ações ou inações em relação à infância no decorrer desse período.

Vale ressaltar que, de acordo com Heywood (2004, p.76), o tratamento dado às crianças ao nascer se fazia de forma diferenciada de acordo com o sexo do bebê, ou seja, se menino registrava-se a alegria de sua chegada, quanto ao nascimento das meninas, costumava-se considerar uma decepção, pois eram vistas “como produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição”. O autor ainda sustenta a suposta indiferença com relação à infância no período medieval afirmando que os bebês, abaixo de dois anos, não recebiam atenção de seus pais porque estes consideravam desaconselhável investir tempo e/ou esforço em um ‘pobre animal suspirante’, que tinha muitas probabilidades de morrer com pouca idade.

Até mesmo na arte a infância foi ignorada. Ariès (2011) afirma que até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentou retratá-la, não por incompetência ou falta de habilidade dos artistas da época, mas provavelmente indicando que não havia lugar para ela em sua civilização. As crianças eram retratadas como homens de tamanho reduzido. Somente por volta do século XIII é que as crianças começaram a ser retratadas um pouco mais próximas de um retrato de uma criança real.

Kuhlmann Jr. (2011), tecendo críticas à Ariès, sustenta que o desenvolvimento histórico em relação à infância não é linear e ascendente. Seu argumento é que o sentimento de infância não foi inexistente no período medieval, pois os resultados de pesquisas sobre esse

período permitiram acesso a imagens de crianças, de famílias atenciosas em relação a essa criança, bem como, de móveis e roupas próprias para crianças pequenas.

Ainda em contraposição a ideia de inexistência de sentimento de infância, Stearns (2006, p.11) afirma que “todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias lidaram amplamente com a infância e a criança”, respeitadas as ideologias que permeavam cada época, cada período da história. O autor reforça a ideia desses cuidados em relação à criança em cada tempo que, por serem indivíduos tão pequenos e frágeis, sempre requerem alguma providência, cuidados e isso nunca mudou na história.

Portanto, na sociedade medieval o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil, ou seja, “aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento” (KRAMER, 1995, p. 17).

Houve uma evolução do sentimento da infância que, de acordo com Ariès (2011), pode ser percebida em dois momentos distintos. O primeiro surge nos séculos XI e XII caracterizado pela paparicação, em que a criança se tornava fonte de distração e relaxamento para o adulto e limitava-se aos primeiros anos de vida da criança. O segundo sentimento, contrário ao primeiro, veio de uma fonte exterior à família, ou seja, formou-se entre os moralistas e os educadores no final do século XVII. Os moralistas não aceitavam considerar as crianças como brinquedos encantadores, “pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÉS, 2011, p. 105).

A esses moralistas, preocupados excessivamente com a educação, se deve a duração de uma infância longa, e neles encontra-se a origem do sentimento moderno da infância e escolaridade. Temos então que “o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão” (KRAMER, 1995, p. 18).

No século XVIII os dois sentimentos, o de paparicação e a preocupação com a educação e disciplina, são encontrados na família e a eles associou-se um novo aspecto que era a preocupação com a higiene e a saúde física. Assim, a preocupação com a criança agora era desde a paparicação até a educação, passando pela higiene e saúde, portanto, tudo que se referia às crianças e à família tornou-se um assunto sério e digno de atenção. “Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (ARIÉS, 2011, p. 105).

Como marco histórico da descoberta da infância Ariès (2011, p. 28) nos informa que: “a infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI e de forma mais significativa durante o século XVII”. A este período entre os séculos XV e XVII, Postman (2011) denominou de ‘quarentena’, pois era quando se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, antes de integrarem o mundo dos adultos.

Postman (2011) assinala que após os séculos XVI e XVII reconheceu-se que a infância era uma característica de ordem natural, por isso a sua existência. Afirma que “cada vez mais a criança se tornou objeto de respeito, uma criatura especial, de outra natureza e com outras necessidades, que precisava estar separada e protegida do mundo adulto” (p. 51). Nesse sentido, Sarmiento (2007, p. 28) assevera que

os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna **ideia da infância se cristaliza definitivamente**, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (Grifos nossos).

Percebe-se assim, que as concepções sobre infância e criança foram profundamente alteradas e tomaram novos rumos no decorrer da história. Os estágios da infância tornaram-se visíveis a começar pelo vestuário infantil que se diferenciou dos adultos, bem como a percepção das características físicas das crianças que deixou de ser retratada como adultos em miniatura e ainda a mudança em sua linguagem diferenciando-se do linguajar adulto. (POSTMAN, 2011, p. 57).

A partir da modernidade, a criança passa a ser percebida como um ser humano que precisa ser cuidado e preparado para a vida futura. Sarmiento e Gouvea (2008, p. 101) sustentam que na modernidade ocorreram muitas mudanças nas relações com o Estado e com a família, mudanças essas que influenciaram no conceito e produção histórica da “criança civilizada, ou seja, de um sujeito capaz do autocontrole de suas pulsões”.

Diante do exposto podemos considerar que a criança sempre existiu em todas as sociedades e épocas. As noções que explicam os vários modos de perceber e conceber a infância é que se modificam incorporando valores, culturas, religiões, classes sociais de cada período, de cada povo, demonstrando que “a multiplicidade de tempos em coexistência revela a multiplicidade de perspectivas com que os fenômenos podem ser interpretados, e tem como pressuposto a coexistência no mesmo tempo” (KUHLMAN, 2011, p. 30).

Todavia, nesta pesquisa queremos trazer à tona as discussões que permeiam a concepção de criança nos dias atuais. Afinal, de que crianças falamos? É sobre esta nova concepção de criança, presente na literatura contemporânea, que abordaremos a seguir, na tentativa de compreender as características das crianças de hoje e, conseqüentemente, entender quem são as crianças com as quais trabalhamos nesta pesquisa.

### **3.2. De que criança falamos?**

Pensar a criança hoje significa idealizar a esta um valor, um conceito, enfim, é reconhecê-la em um determinado contexto histórico e social, com características próprias. Logo, para falar sobre essas características iniciamos nossa discussão lançando mão dos ensinamentos de Faria e Dias (2007, p. 44) ao sustentarem que

[...] a criança é sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão de direitos e, simultaneamente, um ser da natureza que tem especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais, que geram necessidades também específicas.

As autoras esclarecem que a criança é “sujeito” quando seus desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, criar e inventar são considerados nos relacionamentos entre o adulto e a criança. Essas relações precisam estar em constante movimento de forma que possibilite a constituição da subjetividade da criança como sujeito. Assim, concebemos a criança como produtoras de cultura, constituída a partir do meio social onde vive e com diferenças físicas, psicológicas e culturais. Elas brincam, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, portanto, essas crianças produzem história pessoal e conseqüentemente social. Como sujeitos ativos elas participam e intervêm na realidade, e suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo (COELHO, 2007).

Quanto ao fato de ser “cidadão de direitos” Faria e Dias (2007) explicam que, como sujeito sócio-histórico-cultural, as leis, dentre elas o ECA e a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), garantem inalienabilidade e equidade em seus direitos. Sabemos que dentre esses direitos estão: o direito a educação, a saúde, a alimentação, ao lazer, a moradia, a afetividade, o direito de ser respeitadas em suas especificidades, dentre outros.

Como “um ser da natureza”, a criança deve conhecer, respeitar, conservar e conviver de forma harmoniosa com os elementos que compõem a natureza que nos envolve e na qual estamos inseridos. Por fim, quanto às “especificidades no desenvolvimento da criança” as autoras esclarecem que nesta fase ela vivencia um dos momentos mais significativos do

processo evolutivo, o sistema nervoso da criança, por exemplo, “apresenta uma grande plasticidade, determinando uma imensa possibilidade de aprender, maior do que em qualquer outro momento de sua vida” (FARIA e DIAS 2007, p. 45) que, por isso, precisa ser observada, cuidada, trabalhada, para que avancem em seu desenvolvimento de forma harmoniosa e integral.

Oliveira (2011, p. 34) corrobora essa ideia apresentada descrevendo que a criança é “um sujeito em desenvolvimento que tem direitos, posicionamentos, talentos, vontades, sonhos, desejos”. A criança é vista como produtora de cultura e por ela influenciada, devendo ser compreendida em seu contexto, em suas diferenças e singularidades de cada tempo e espaço. Nesse sentido, é impossível tratar as crianças pensando que todas são da mesma natureza, pois cada uma possui características próprias de acordo com o contexto onde está inserida.

Ao discutirmos as concepções de criança nos reportamos aos documentos mencionados no capítulo II deste trabalho, no entanto agora sob outro foco, ou seja, a parte que se refere à criança. Temos o Parecer 022/1998 CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – propondo-nos um olhar bem mais acurado para as especificidades desses que “são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie”, este parecer nos alerta sobre algumas características importantes das crianças que o professor não pode deixar de considerar em sua prática pedagógica, elas são:

\*inteligentes, curiosas, animadas brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

\*Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

\*inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;

\*encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998).

Ainda nos reportando aos documentos elaborados pelo MEC, temos a visão de criança no Parecer CNE/CEB nº 020/2009 afirmando que esta

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou

terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Portanto, quando falamos de criança, estamos nos referindo àquele indivíduo que se relaciona com si próprio e com os outros que estão à sua volta, e se posiciona frente a realidade com a qual convive. A criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos e lhe exigem novas respostas. Assim, a criança busca compreender o mundo e a si mesma testando, de alguma forma, as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com o outro, seja com objetos (BRASIL, 2009).

Neste contexto, podemos dizer que a criança tem suas especificidades, em cada fase da vida, que deve ser vivida em sua plenitude, pois é a partir de sua vivência que ela se organiza intelectualmente, se forma conscientemente, constrói o seu 'eu', sua individualidade, se posiciona entre os objetos e pessoas, aprendendo e apreendendo o valor, o significado de ser cidadão, e isso a torna sujeito de sua própria história.

Corroborando essa ideia temos o documento elaborado pelo MEC denominado Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais, que diz

A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais [...], pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas [...] Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente (BRASIL, 2004b, p. 13).

Em suma, percebemos que, de acordo com a literatura da área e com os documentos oficiais estudados, atualmente predomina a concepção de criança como um sujeito ativo, crítico, criativo, com potencialidades, que traz consigo experiências diversas, produz cultura e tem direitos como qualquer outro cidadão. Neste sentido, corroboramos com diversos autores que preconizam a necessidade de realizar pesquisas com crianças, portanto, é sobre isso que discutiremos a seguir.

### **3.3. Por que realizar pesquisas com crianças**

É na sociologia da infância que surge maior interesse pelo processo de socialização da criança, pois como atores sociais, elas são possuidoras da capacidade de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto.

Quinteiro (2009, p. 41) sustenta que “[...] com exceção da psicologia do desenvolvimento, que mantém tradição e regularidade nos estudos sobre a criança, raras são as áreas do conhecimento que a prioriza em suas investigações”. Neste sentido, é interessante observarmos que existem diversas pesquisas realizadas com professores e outros profissionais da educação com a finalidade de compreender seu ponto de vista sobre os mais variados assuntos que permeiam a educação. Por outro lado, são poucos os estudos envolvendo a criança como sujeito da pesquisa, sujeito que pensa e sente o mundo de uma forma peculiar.

Os sociólogos da infância advertem que não basta realizar pesquisas *sobre* as crianças, precisamos ir além, “é importante **considerar o ponto de vista das crianças** nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto” (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 353, grifos nossos). Isto significa que é necessário ouvir as crianças e suas críticas, pois não existe outra maneira ou forma de se desvendar a fala da criança; ou se recorre às crianças e suas falas ou permanecemos trabalhando com a visão do adulto.

Há grande diferença entre “ouvir a criança” e “ouvir sobre a criança” porque, no primeiro caso, ouvimo-la diretamente e, no segundo, ouvimos o que os outros relatam sobre elas. Como nos alerta Quinteiro (2009, p. 22) poucos pesquisadores têm contribuído com suas produções a respeito do tema pesquisa *com* crianças para forjar outro “olhar a infância” e não apenas “sobre ela”. Quinteiro (2009, p. 21) ressalta que “[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta à criança [...] há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável”. A autora enfatiza que as crianças “devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam” (p. 26).

É frequente pensarmos que por serem crianças não consigam expressar aquilo que gostariam realmente de falar, mas, estudiosos da área afirmam que, embora sendo pequenas, já possuem um referencial, valores, seu próprio ponto de vista que defendem com convicção natural. Mesmo pequenas elas são capazes de entender as nuances do processo dialógico, que vai além do simples encontro físico de pessoas e do ato da fala, portanto, é possível ouvi-las. Ovi-las é fundamental, pois sua palavra é o elemento foco no processo que imaginamos interativo de possíveis trocas.

Demartine (2009, p. 7) parte do princípio de que “uma criança, de qualquer grupo social, tem uma memória construída”, dentro de um espaço e tempo envolvendo a relação com o outro. Essa memória compreende a identidade e a questão da linguagem. Quinteiro

(2009, p. 41), por sua vez, enfatiza que “a sua memória constitui-se por mediações simbólicas, quer seja pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta”. Conclui a autora que a criança, sendo um ser humano, embora de pouca idade, tem a capacidade de representar o mundo e a si mesma.

Mas, adentrarmos em seu mundo, em seu imaginário configura-se um desafio, e para enfrentarmos e transpormos tal desafio é preciso estarmos atentos às diferenças entre os mundos adulto e infantil, bem como, aguçarmos a sensibilidade quanto as diversas linguagens que a criança manifesta. Destarte, nossa tarefa enquanto pesquisadoras é de nos afastar do nosso mundo, do nosso ponto de vista adultocêntrico e nos permitir entender a criança como produtora de saber, de cultura.

Nesse sentido, Quinteiro (2009), utilizando-se da premissa de Bastide (1979) afirma que para estudar a criança é preciso tornar-se criança, ou seja,

[...] **não basta observar a criança, de fora**, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; **é preciso penetrar**, além do círculo mágico que dela nos separa, **em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo** (QUINTEIRO, 2009, p. 30. Grifos nossos).

Nesse momento, consideramos importante compreendermos o sentido da expressão “ouvir” a criança. Entendemos que há diferentes formas de ouvir a criança, que vão além do fato de dar atenção, de atender e de escutar. Outra forma de “ouvir” a criança é prestando atenção em suas interlocuções com seus colegas, nas suas relações com o coletivo, nas suas ações com o meio, pois nestas relações a criança também expressa seus sentimentos.

Corsaro (2009) chama a atenção para esse ponto, denominando essas relações como ‘cultura de pares’ (*peer culture*), sendo considerado pelos estudiosos da área como extremamente heurístico, pois serve para a descoberta ou para a investigação de fatos em seu contexto. O silêncio, os movimentos, os gestos, enfim, tudo deve ser considerado quando se trabalha com a criança, pois às vezes ela se recusa a falar, ela pode não querer falar, assim, não é possível ouvir a sua voz. Então, necessário se faz trabalhar com o que não é dito e, para Dermatini (2009), isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é entender o que não é dito.

[...] no campo educacional sabemos que **há crianças que não falam**; dependendo do contexto, **às vezes é impossível falar**. Às vezes é muito difícil falar. Então, dependendo do trabalho que se vá fazer, **é necessário levar em conta esse aspecto, ao invés de deixar de lado as crianças que ‘não falam’**; de alguma maneira, **todas as crianças falam** (DEMARTINI, 2009, p. 9. Grifos nossos).

O comportamento do pesquisador é de considerar tudo que está envolvendo a criança no ambiente onde se estabelece a pesquisa, implicando compreensão e atribuição de significados em relação aquilo que se ouve e observa. Kramer (2005) ressalta que as palavras são carregadas de sentidos e expressam nossas concepções, princípios e percepções sobre o contexto em que estamos inseridos. Neste aspecto, a autora afirma que

As palavras são prenes de significados existenciais, porque construídos ao longo da história da humanidade. As palavras atravessam a história, são produzidas nela e por ela, são expressão da experiência humana em cada tempo e cultura. Por isso refletem visões e sentimentos do mundo, significados a respeito da vida e das relações com a realidade. “Precisamos desentranhar as palavras de sua riqueza escondida” (KRAMER, 2005, p. 69).

Por fim, outro ponto importante na pesquisa com crianças em relação aos aspectos metodológicos é que precisamos saber como registrar, interpretar e analisar os relatos infantis, ou seja, os dados coletados por meio das falas das crianças e suas ações. Eis o desafio para os pesquisadores. Quinteiro (2009) nos alerta sobre a questão dizendo

[...] **do ponto de vista metodológico, o que se encontra é a indefinição de que recursos** utilizar para o registro das ‘falas’ de crianças, buscando interpretar suas representações de mundo, objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando em face dessa invenção da modernidade (QUINTEIRO, 2009, p. 40. Grifos nossos).

Como vimos, os problemas ainda permanecem em aberto e, de acordo com a autora, os pesquisadores precisam propiciar um conjunto de métodos e técnicas para subsidiar as pesquisas relacionadas à criança e à infância no campo educacional. Para Delgado e Müller (2005, p. 353) “se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vistas”.

Dentre as dificuldades encontradas pelos estudiosos da infância, Delgado e Müller (2005, p. 357) afirmam que “no Brasil ainda temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas *sobre* e *com* crianças [...]”. As autoras relacionam outras dificuldades encontradas e que precisam ser superadas, dentre as quais citam: a lógica adultocêntrica, a entrada no campo, a questão da ética. Assim, entendemos que as dificuldades existem e precisam ser superadas pelo pesquisador. Concordamos com Delgado e Müller (2005) ao afirmarem que

[...] provavelmente as crianças sabem mais sobre os adultos e as instituições, embora ainda compreendamos pouco sobre suas ideias acerca das

pedagogias, ou sobre o que elas pensam dos adultos e das escolas que criamos pensando nelas e nas suas necessidades (p. 357).

Entretanto, se o pesquisador não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento, de respeito, de intimidade, não irá conseguir resposta alguma àquilo que está propondo em sua pesquisa.

São muitas as dificuldades a serem enfrentadas, mas acreditamos que ao dar voz a criança nas pesquisas teremos a possibilidade de novas leituras sobre suas infâncias que, com certeza, estão muito além do nosso mundo e ponto de vista adultocêntrico.

Em relação à escassez de pesquisas *sobre e com* crianças, Quinteiro (2009) sustenta que “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. 41).

Portanto, movidas pela inquietude de oportunizar a criança a falar sobre a escola, sobre sua situação de aluno/criança neste primeiro ano do EF é que, queremos *dar voz* a quem pouco é ouvido, tomar as suas narrativas, ouvir suas falas, reconhecendo que a criança tem desejos, talentos, capacidades, sonhos e, acima de tudo, opinião sobre os acontecimentos cotidianos.

Assim, com o propósito de dar voz a criança que está adentrando a escola e saindo mais cedo do seu contexto familiar e do ambiente lúdico da Educação Infantil é que nos propomos ouvi-la na tentativa de compreender sua percepção acerca deste espaço denominado “escola”.

Nossa proposta de trabalho se configura em uma necessidade de investigar como as crianças de seis anos de idade que estão no 1º ano do EF e, que frequentaram a EI, concebem a escola, mais especificamente, compreender sua impressão acerca deste espaço. Quando falamos em compreender a impressão da criança estamos nos referindo ao fato de “ouvir sua voz”, de interpretar o significado do primeiro ano do EF na sua perspectiva, uma vez que ela está formando a sua consciência do mundo.

Demartini (2009) nos alerta sobre a “importância cada vez maior, em nossos dias, de **aprender a ouvir** as crianças [...]” (p. 2, grifos nossos), pois escutando suas vozes, poderemos captar seu ponto de vista acerca de diversos temas e, no caso desta pesquisa, compreender as impressões que as crianças têm da instituição escolar da qual fazem parte enquanto alunos-crianças. É neste sentido que desenvolvemos a presente pesquisa, já que

interessa-nos estudar a criança como atora na construção do conhecimento. Temos então as crianças como principais sujeitos, e elegemos a sua palavra como objeto principal da nossa busca, estabelecendo diálogos no decorrer da nossa investigação.

Apresentadas as discussões a respeito das concepções de infância e de criança, e da importância de se realizar pesquisas com crianças, no próximo capítulo abordamos a metodologia que utilizamos em nossa investigação *com* crianças. Dessa forma estaremos compartilhando os caminhos trilhados pelos pesquisadores nessa área considerada recente, incipiente e desafiadora.

## CAPÍTULO IV

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos podemos nos tornar e mais críticos se pode fazer o nosso bom senso. Tenho pena e, às vezes, medo do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber.*

(Paulo Freire)

Como alerta Freire, na epígrafe de abertura deste capítulo, enquanto pesquisadoras devemos estar sempre a indagar e refletir, fazendo escolhas entre uma e outra abordagem, seja de cunho teórico ou metodológico. Neste sentido, na realização deste trabalho, a princípio, não nos sentimos seguras a ponto de afirmar que encontramos o caminho certo, mas, procuramos seguir uma lógica e, nesta caminhada, chegamos na construção da abordagem metodológica adotando alguns princípios e procedimentos, que acreditamos mais apropriados para alcançarmos nosso propósito.

Entendemos que a questão da metodologia é extremamente importante na elaboração de um trabalho de cunho científico, e com este estudo não foi diferente, assim, buscamos a partir do nosso referencial teórico metodológico, e sob os olhares atentos e cautelosos da nossa orientadora, construir o quarto capítulo dessa dissertação.

Neste capítulo empenhamo-nos por expor os procedimentos utilizados nessa trajetória de descobertas estruturando-o em subitens com a intenção de tornar a apresentação mais didática. Nestes subitens focamos os seguintes temas: balanço de produção, que nos permitiu visualizar em nível do território nacional o que tem produzido acerca da nossa temática. Seguimos com os princípios teórico-metodológicos explicando a trajetória adotada em nossa pesquisa, apontando a abordagem e tipo de pesquisa desenvolvida; na sequência discorremos sobre os instrumentos e procedimentos utilizados para coletar os dados. No subitem seguinte fazemos uma descrição do *locus* onde desenvolvemos nossa pesquisa. O texto prossegue informando os critérios de seleção das escolas e dos sujeitos da pesquisa. No subitem seguinte temos a descrição das escolas campo. E, por fim, apresentamos o suporte teórico e os procedimentos adotados para análise dos dados.

#### 4.1 Balanço de produção acadêmica

Ao iniciar uma pesquisa é comum, e mesmo recomendável, que se faça um levantamento sobre as produções científicas que tenham relação com o assunto a ser pesquisado, pois essa ação possibilita ao pesquisador o conhecimento do que está sendo desenvolvido sobre o tema. Portanto, este subitem apresenta um levantamento do que está sendo pesquisado no país sobre a temática da nossa pesquisa: “Relatos orais da criança de seis anos do EFNA”. Para este levantamento utilizamos o Banco de Teses e Dissertações (acesso livre) através da consulta on-line da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Para que fosse realizada essa busca, foi necessário delimitar o período de publicação do material que analisamos. Então, decidimos como recorte temporal o período de 2008 a 2012. A escolha do ano de 2008 para início da busca das produções justifica-se pelo fato de que, se a implantação do Ensino fundamental de Nove Anos de Duração ocorreu apenas em 2006, as primeiras dissertações e teses sobre o tema só poderiam ser publicadas a partir de 2008 considerando que os cursos de mestrado têm, aproximadamente, dois anos de duração e os de doutorado três anos, sendo possível a divulgação de suas produções somente após este período.

Para data de corte final do levantamento definimos pelo ano de 2012 por considerar o período de cinco anos (2008 a 2012) suficiente para obtermos dados significativos das publicações e, conseqüentemente, constatar a presença da temática do nosso objeto de estudo dentre as produções levantadas. Além disso, a partir de 2012, foi preciso nos empenhar na análise dessas produções para que constasse nesse estudo.

Fizemos então a seleção de três descritores que contemplassem nossa temática, ficando definido como descritor 1, “voz da criança de 6 anos”; descritor 2, “relatos orais da criança do Ensino fundamental de 9 anos” e, descritor 3, “voz da criança de 6 anos no 1º ano do Ensino fundamental”.

Após a realização da busca utilizando o 1º descritor, “voz da criança de seis anos”, obtivemos inicialmente um resultado de 26 pesquisas que envolviam diferentes áreas de conhecimento, tais como, economia doméstica, educação física, educação especial, enfermagem, fonoaudiologia, psicologia. Destas 26 produções 12 não pertenciam a área da educação por isso não foram consideradas para este estudo permanecendo, então, 14 trabalhos, sendo 9 dissertações e 5 teses. Destes 14 trabalhos, 13 são da área da Educação e 1

está vinculado a área de Economia Doméstica, mas optamos por deixá-lo na lista das produções analisadas pelo fato de apresentar proximidade com nossa pesquisa, conforme veremos mais adiante.

No quadro a seguir apresentamos o resultado da busca do descritor 1 contendo: o título das produções, as palavras-chaves, a instituição responsável pela pesquisa, o ano de produção, a área de conhecimento e o nível de produção (mestrado/doutorado).

**Quadro 3 – Resultados das pesquisas com o descritor 1**

Descritor 1	Tipo	Instituição	Ano	Área	Palavras chaves	Título
Voz da criança de 6 anos	Dissertação	Fundação Universidade Federal do Piauí	2008	Educação	Saberes docentes; formação docentes; teoria crítica	Os saberes da experiência na formação de professores: da utopia à realidade formativa de professores da escola pública.
		Fundação Universidade Federal do Piauí	2008	Educação	Educação infantil; história; memória; história da educação	História e memória da educação infantil em Teresina
		Universidade Católica de Petrópolis	2009	Educação	Infância; política educacional; educação infantil rural	A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo em juiz de fora
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010	Educação	Notação musical; subjetividade; sentido e significado	O sentido e o significado da notação musical das crianças
		Universidade Federal do Espírito Santo	2011	Educação Especial	Criança com deficiência; Entrelugar; Subjetividade	Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar
		Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2011	Educação	Letramento; alfabetização; primeiro ano; formação de professor	Práticas de letramento no ensino fundamental: vozes das professoras
		Universidade Federal de Viçosa	2012	Economia Doméstica	Educação de crianças; Representação mental de crianças	Com a voz as crianças: um estudo sobre as representações de escola na educação infantil
		Universidade Federal da Grande Dourados	2012	Educação	Práticas educativas; Pesquisa com crianças; Educação Infantil	"Você parece criança!" os espaços de participação das crianças nas práticas educativas
		Universidade Federal de Minas Gerais	2012	Educação	Identidade Profissional, Educação Infantil	A Educação Infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários
	Tese	Universidade Federal De São Carlos	2008	Educação Especial	Implante coclear; Educação Especial; desempenho acadêmico	Crianças usuárias de implante coclear: desempenho acadêmico, expectativas dos pais e dos professores.
		Universidade Federal de Pernambuco	2009	Educação	Narrativa infantil, contar estórias, educação infantil	A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto, aumenta um ponto.
		Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	2010	Educação	Leitura; processo de escolarização; educação infantil	A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças.
		Universidade de Brasília	2011	Psicologia	Gemelaridade; gêmeos; psicologia cultural; sociocultural	Idênticos e Diferentes: Crenças, Práticas e Interações na Socialização de Crianças Gêmeas
		Universidade Federal do Paraná	2012	Educação	Projeto Araucária; Formação de profissionais da educação	Em meio a arquivos e memórias, o projeto araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações levantadas no site Fonte: site [Q](#)

Na busca utilizando o descritor 2 “relatos orais da criança do ensino fundamental de 9 anos” e o 3 “voz da criança de 6 anos no 1º ano do ensino fundamental”, os quais consideramos bem mais específicos ao tema da nossa pesquisa, verificamos, para nossa surpresa, que não constam trabalhos publicados Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Diante desse fato, percebemos que ainda são incipientes as produções referentes à escuta das crianças, o que corrobora o exposto no capítulo III deste trabalho. Portanto, ousamos fazer uma primeira consideração no sentido de afirmar que o tema proposto em nossa pesquisa apresenta relevância teórica já que poderá contribuir para ampliar a teoria da área.

Não tendo constatado produções com os descritores 2 e 3, nosso foco passou então para os extratos de cada pesquisa encontrada no descritor 1. Assim, iniciamos a leitura dos resumos dos 14 trabalhos selecionados para identificar aqueles que mais se aproximariam do nosso tema. Após leitura dessas produções, detectamos 5 trabalhos que mais se aproximam da temática e do objetivo da nossa pesquisa, sendo 4 dissertações e 1 tese, as quais passamos a descrever a seguir.

A produção “Com a Voz as Crianças: um Estudo sobre as Representações de Escola na Educação Infantil” é justamente aquela dissertação da área de Economia Doméstica, sobre a qual nos referimos anteriormente. A autora traz como problemática a seguinte questão: Que representações as crianças entre 5 e 6 anos de idade que frequentam um ambiente tradicional e um ambiente construtivista têm sobre a escola? Neste trabalho a pesquisadora interessou-se em “conhecer como as crianças constroem suas representações sobre a instituição social que frequentam cada vez mais cedo, e por várias horas no dia, a escola”. A autora aborda o reconhecimento de que as crianças são capazes de expressar suas ideias e falar sobre sua realidade. Percebemos, então, uma relação de proximidade com nossa pesquisa que investiga, por meio das falas da criança de 6 anos matriculada no EF, sua impressão sobre a escola, lugar que faz parte de seu dia-a-dia.

Na dissertação “A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo em Juiz de Fora” a autora colocou como desafio “compreender a perspectiva das crianças de Educação Infantil rural em relação às atividades de cotidiano educacional resultantes das políticas públicas.” Com isso propôs as seguintes questões que nortearam sua pesquisa: “Que atividades e experiências as crianças relatam sobre o seu dia-a-dia, em particular, na escola? O que as crianças apresentam como sugestão para uma escola de Educação Infantil? Qual o tipo de atendimento de Educação Infantil oferecido às crianças de contextos rurais e os significados que elas atribuem às ações

advindas desse atendimento? Como experienciam as práticas escolares a elas destinadas? Qual o contexto sócio-cultural e o cotidiano dessas crianças (afazeres, brincadeiras, relações estabelecidas)? Com essas indagações buscou-se entender os reflexos das políticas públicas no cotidiano vivenciado pela criança através de sua perspectiva; considerando sua produção e ouvindo sua voz”. Chamamos a atenção para este último ponto, pois a pesquisadora teve como objetivo "ouvir a voz da criança”, o que nos mostra o ponto de semelhança entre esta dissertação e a nossa pesquisa.

Na produção “Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar”, a autora procura, em sua dissertação, analisar o modo como as crianças de até 6 anos, com deficiência, vivenciam e significam o entrelugar em que se encontram. De acordo com a autora “O referido estudo possibilita trazer as vozes das crianças com deficiência, dando visibilidade ao que elas pensam sobre o entrelugar que ocupam ao frequentarem as duas instituições”. Assim, percebemos que, mesmo na educação especial, já se tem a preocupação e a iniciativa de se trazer “suas vozes”, demonstrando a importância desse ouvir, desse espaço e momento reservado às crianças.

Em relação a dissertação “Você parece criança! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas”, a autora “buscou conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Dourados/MS”. Assim, procurou evidenciar em seu trabalho a percepção da criança, suas falas, construções, concluindo que “os modos de ser, pensar e agir das crianças pode mediar e consolidar novas práticas educativas”, ou seja, “as falas surgiam da necessidade das crianças estabelecerem redes de relações”.

Por fim, a tese “A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças”, a autora teve como objeto de estudo as relações entre o processo de escolarização e o processo de apropriação da leitura sob a perspectiva das crianças em início da vida escolar. O objetivo foi “investigar o caminho que as crianças percorrem com a leitura desde seu último ano na educação infantil, momento em que se inicia de forma sistematizada o ensino da leitura na escola, até meados do primeiro ano do ensino fundamental para compreender, de forma mais aprofundada, o papel que a escola exerce na apropriação dessa atividade pelos sujeitos aprendizes”. Percebe-se também nesta pesquisa a preocupação com a “perspectiva da criança”, traduzindo o interesse em entender/investigar seu modo de pensar/expressar em relação ao todo investigado.

Finalmente, após leitura das cinco produções, ressaltamos que esse balanço de nos permitiu constatar que nossa inquietação, “a impressão da criança de seis anos sobre a escola”, ainda não foi respondida por outras pesquisas. O balanço nos possibilitou, ainda, tomar ciência da escassez de produções acerca desta temática e, conseqüentemente, da importância de se despender esforços para estudar sobre as vozes das crianças que frequentam o EF no cenário nacional.

#### 4.2 Princípios teóricos-metodológicos

Toda investigação supõe um corpo teórico e este deve ter uma metodologia apropriada para sua estruturação e validação. Apropriando-nos dessa verdade, queremos explicar a trajetória adotada em nossa pesquisa. Para isso consideramos indispensável rememorar o conceito do que seja método valendo-nos da seguinte definição fornecida por Gamboa (2007, p. 64)

**O método** é encarado frequentemente como uma questão puramente técnica que tem a ver com formas de coletar dados, construir questionários, selecionar amostras, organizar informações etc.; no entanto, os métodos dentro de um contexto menos teórico e mais epistemológico **se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento**. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e **não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa** (grifos nossos).

Assim, a tessitura que objetivamos para a nossa ação de pesquisar está atrelada ao nosso objetivo que é assim definido: “Investigar como as crianças de seis anos de idade que estão no 1º ano do ensino fundamental e, que freqüentaram a educação infantil, concebem a escola”.

Além do objetivo principal, temos ainda os objetivos específicos que nos ajudaram a responder a nossa problemática, são eles: averiguar como a criança de seis anos se comporta diante das atividades propostas pela professora; identificar em seus relatos, seus “gostos” e “desgostos” em relação ao que o professor propõe como atividade (conteúdos e metodologias); identificar as possíveis críticas dessas crianças com relação aos mecanismos de ensino adotado pelo professor; identificar como acontece a dinâmica na relação professor-aluno.

A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, nesse sentido, trazemos Lüdke e André (1986) que apontam alguns princípios que caracterizam a abordagem qualitativa, dentre os quais ressaltamos: O ambiente natural como sendo o *locus* principal da

pesquisa e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos, ou seja, “é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos [...]”. Todos os dados da realidade são considerados importantes”. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; tem a intenção de capturar os diferentes pontos de vistas dos participantes; e, por fim, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo “[...] não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12-13).

Assim, de acordo com as autoras, a pesquisa qualitativa pressupõe a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Portanto, tendo em vista as características de nossa pesquisa, nos sentimos seguras para afirmar que a abordagem qualitativa é a mais adequada para a nossa investigação, uma vez que buscamos compreender os fatos no contexto em que se apresentam e em sua dimensão de totalidade pelas relações que estabelecem entre as partes e o todo.

Ainda com relação aos aspectos metodológicos da nossa pesquisa entendemos que ela caracteriza-se como analítica/explicativa, pois de acordo com Santos (2006), esse tipo de estudo busca explicar e criar teoria (ou explicação) aceitável a respeito de um fenômeno; ocupa-se com o “por quê” dos fatos identificando os fatores que contribuem para a sua ocorrência ou a determinam; visa aprofundar o conhecimento da realidade para além das aparências e envolve o pesquisador em um nível mais elevado de estudo e de responsabilidade com os resultados obtidos.

Importante enfatizar que nesta pesquisa partimos da premissa de que ela tem características próprias, dado o momento de vida em que se encontra. Enquanto pesquisadoras, assumimos o compromisso em deixar a criança em total liberdade para manifestar suas opiniões, pensamentos e interesses.

### **4.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados**

Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 86) esclarecem que “a Coleta de Dados é o momento em que se obtêm as informações necessárias que serão alvos de análises posteriormente.” Elas ressaltam a necessidade de lembrar que os dados coletados têm uma direção, devem responder ao objetivo a que o pesquisador se propôs a investigar. Assim, este é o momento em que o pesquisador vai a campo, em nosso caso às escolas, mais especificamente, as salas de aulas do primeiro ano do ensino fundamental.

Bogdan e Biklen (1994, p. 149), salientam que “tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação.” Enfatizam esses autores que os dados são os elementos que formam a base da análise, os dados são simultaneamente as provas e as pistas.

Para adentrarmos no mundo das crianças, sujeitos da nossa pesquisa, inicialmente dois foram os caminhos percorridos para coleta de dados, quais sejam: a observação e a entrevista semiestruturada.

Então, nossa coleta de dados iniciou a partir da “observação” que, de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006), é considerada um rico instrumento para obtenção de dados, mas precisa ser bem planejada e registrada com adequação para que possa ser considerada um instrumento metodológico. É exatamente nessa riqueza potencial que nos pautamos para colher os dados pois sabemos, conforme visto em capítulos anteriores, que nem sempre é possível “ouvir” as crianças, mas sempre é possível observá-las e descrevê-las em suas atitudes, seus palpites e reações diante de suas ações.

Lüdke e André (1986) afirmam que a observação ocupa lugar privilegiado nas abordagens de pesquisas qualitativas no campo educacional, pois a observação

[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 26).

Para a observação foi utilizado um roteiro contemplando os aspectos a serem levantados e que nos ajudariam responder nosso problema de pesquisa, evitando correr o risco de fazer uma observação genérica e superficial. A aplicação dessa técnica teve como finalidade: verificar como se encontra a estrutura física da escola; constatar as impressões das crianças em relação aos elementos que constituem a realidade da escola e; identificar que impressões desencadeiam a partir das atividades que são propostas as crianças.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), nos primeiros dias de observação o observador deve ficar um pouco afastado, aguardando que o grupo o aceite. “À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais” (p. 125). Agindo assim, o observador evitará perder a intenção inicial de sua pesquisa. Com base nessa orientação, fomos aos poucos nos familiarizando com o contexto escolar no sentido de iniciar as observações gradativamente

tentando estabelecer uma boa relação com os sujeitos, fazendo uma participação moderada nas atividades, não nos colocando no lugar das professoras.

As observações ocorreram no início do ano letivo de 2014, no mês de março e no mês de junho, final do semestre letivo. Nossa intenção ao estabelecer esses dois períodos foi de tentar perceber a impressão de escola que as crianças trazem consigo ao iniciarem o período escolar e, posteriormente, no final do semestre letivo, verificar se ocorreram mudanças no modo como a criança percebe a escola.

Conforme registrado, visitamos duas escolas em dias e horários alternados e adotamos a seguinte sistemática para sua realização:

Primeira semana: 4 sessões de 40 minutos = 2 horas e 40 minutos

Segunda semana: 5 sessões de 1 hora = 5 horas

Terceira semana: 5 sessões de 1 hora e 30 minutos = 6 horas e 50 minutos

Quarta semana: 5 sessões de 1 hora = 5 horas

Total de sessões = 19

Total do tempo de observação em cada escola = 19 horas e 30 minutos

Consideramos que este tempo foi suficiente para levantar algumas impressões das crianças sobre a escola, embora saibamos que se permanecêssemos mais tempo no campo de pesquisa poderiam surgir novos dados, entretanto isso não foi possível tendo em vista o curto prazo para finalização deste trabalho.

Durante o período de observação desenvolvemos também a entrevista já que, durante nossa permanência no local, abriram-se possibilidades para as conversas em função da aproximação das crianças conosco. As entrevistas ocorreram ora individualmente ora em pequenos grupos que se formavam aleatoriamente em nossa volta. A intenção era que a entrevista não conotasse uma conversa sistemática, ou formal, para as crianças, nossa preocupação era deixá-las a vontade para se expressarem.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33) a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados nas pesquisas de cunho qualitativo ressaltando o caráter de influência mútua que perpassa a entrevista. Afirmam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Essa relação de interação ocorre especialmente quando a entrevista não é totalmente estruturada permitindo ao sujeito entrevistado discorrer sobre o

assunto proposto de forma mais livre, o que torna mais aceitável e autêntica as suas respostas ou comentários.

Assim como na observação, utilizamos para a entrevista/conversa com as crianças um roteiro (anexo II) contendo algumas questões que permitiram nossa interlocução com elas, sendo um canal de comunicação pelo qual foi possível abstrair informações, comentários e opiniões de cada criança.

Nas conversas buscávamos constatar as ações e reações das crianças em relação aos elementos que constituem a realidade da escola e as relações que desencadeiam a partir das atividades que lhes eram propostas pela professora. Nessa direção buscamos constatar o que a criança pensava da escola em relação: ao espaço físico (salas, pátio e demais dependências da escola); A prática pedagógica das professoras; a relação com a professora, e, o que gostaria de mudar na escola. Conforme fazíamos as perguntas, questionávamos o “por que” de suas repostas, dessa forma acrescentávamos perguntas consideradas necessárias para melhor compreensão e esclarecimento da fala das crianças.

Os dados obtidos no decorrer das observações e das entrevistas foram registrados em caderno de campo, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 26) “o observador precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas [...]”. Assim, o caderno de campo é um importante testemunho do nosso trabalho de pesquisa.

Decorrido um mês de observação, foi necessário nos afastarmos para organizar o material que havíamos colhido. E, conforme dito anteriormente, retornamos às escolas no final do semestre letivo (junho) para novas observações. Por fim, nessa construção tivemos alguns desafios e estávamos convencidas de que

[...] o maior desafio dos investigadores das infâncias é o de *descobrir*: descobrir intelectualmente, fisicamente e emocionalmente é algo difícil quando se trata das crianças, pois a distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente [...] (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 354. Grifo do autor).

Neste sentido, nos posicionamos sob a perspectiva da pesquisa qualitativa buscando explicações para a realidade investigada, lembrando sempre do nosso compromisso ético enquanto pesquisadoras já que, “em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias” (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 354).

#### **4.4 Locus da pesquisa<sup>3</sup>**

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Cáceres, que se localiza a oeste do Estado de Mato Grosso, a 220 quilômetros da capital Cuiabá. A cidade é margeada pelo Rio Paraguai e faz fronteira com a Bolívia. Conta com uma população de, aproximadamente, 88.897 habitantes, conforme estimativa realizada pelo IBGE no senso demográfico de 2010.

Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778, com o nome de Vila Maria do Paraguai, em homenagem a D. Maria, rainha de Portugal, a mando do 4º capitão-general e governador da Capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, reconhecido por fortificar a expansão da fronteira Oeste.

Alguns motivos influenciaram para que esse povoado fosse fundado: a defesa e o incremento das fronteiras do domínio de Portugal a Oeste; a abertura de uma via de navegação com a cidade de São Paulo; a fertilidade do solo; a intenção de estabelecer uma conexão efetiva entre a Vila de Cuiabá e a então capital da capitania de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade. Essas foram razões que levaram à fundação da Vila Maria do Paraguai.

Em 1874, Vila Maria do Paraguai foi elevada à categoria de cidade e, em homenagem ao nome de seu fundador e de seu santo padroeiro, passou a se chamar São Luís de Cáceres. A partir de 1938, o nome do município foi alterado para Cáceres. Atualmente, a principal atividade econômica de Cáceres é a pecuária, que vem se consolidando desde o ano de 1950, e hoje é um dos maiores rebanhos de gado bovino do Brasil.

Quanto à Educação pública, temos em Cáceres a sede da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT, 17 escolas estaduais e 39 municipais que atendem a educação básica. Existem, também, instituições privadas, sendo 8 que oferecem Educação Básica e 3 a Educação Superior.

Das 17 escolas estaduais, 14 localizam-se na zona urbana e 3 na zona rural. Assim, dentre as 14 escolas estaduais de educação básica existentes na zona urbana de Cáceres selecionamos nosso campo e os sujeitos da pesquisa conforme veremos a seguir.

---

<sup>3</sup> Dados extraídos parcialmente da dissertação de Andrea Lemes Lustig, intitulada Práticas Pedagógicas no 1º Ano do Ensino fundamental, ano 2014, Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT.

#### 4.5 Seleção das escolas campo e dos sujeitos da pesquisa

Toda caminhada pressupõe algumas escolhas, tomada de decisão ações que muitas vezes não nos parece, ou mesmo não nos apresenta, como algo confortável. Não foi diferente em nossa pesquisa, pois nos deparamos com esse momento crucial: escolha da escola e dos sujeitos que fariam parte dessa investigação. Assim, para a escolha dos nossos sujeitos, o primeiro passo foi delimitar o campo onde desenvolveríamos a nossa pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994, p.113) asseveram que a escolha do campo onde será desenvolvido o trabalho de pesquisa é “a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados.” Esclarecem, também, que o campo é o lugar no qual os pesquisadores encontram com os sujeitos e passam algum tempo juntos, e à medida que esse tempo vai passando a relação se torna menos formal e os sujeitos sentem-se à vontade para falar sobre aquilo que têm costume.

Destarte, para definição do nosso campo de pesquisa foi preciso localizar as escolas de Cáceres que oferecem o EF, então fomos buscar essa informação junto a Assessoria Pedagógica do município. Fizemos um levantamento das escolas que oferecem essa modalidade de ensino e, como vimos no item anterior, obtivemos um total de 14 escolas, todas localizadas na zona urbana do município.

Para selecionar nosso campo utilizamos como critério a localização das escolas em proximidade com o local onde residimos a fim de tornar mais viável a nossa locomoção tendo em vista as inúmeras visitas que faríamos para coletar os dados. Utilizando esse critério permanecemos então com um total de 4 escolas localizadas na região central da cidade. Como uma delas já havia recebido pesquisadores do Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT no semestre anterior optamos por excluí-la, restaram então 3 escolas para desenvolvimento da nossa pesquisa. No entanto, em função do tempo exíguo para a coleta e análise dos dados, optamos por realizar a pesquisa em apenas **2 escolas** e decidimos por excluir uma instituição na qual percebemos certa resistência em aceitar nossa presença no local.

Após a seleção do *locus* de pesquisa foi necessário fazer a seleção dos sujeitos. Assim selecionamos os **alunos do primeiro ano do EF que haviam frequentado a EI** por acreditarmos que estas crianças poderiam ter uma visão mais crítica sobre a escola já que o primeiro ano não seria sua primeira experiência em uma instituição de educação formal.

A opção por selecionar as crianças que frequentaram a educação infantil se deve ao fato de este ser um espaço onde deveria acontecer aprendizagem de forma lúdica conforme preconiza os documentos da área como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e por acreditar que esta metodologia também deveria ser adotada no primeiro ano do EFNA, já que atende crianças de apenas seis anos de idade que se encontram em sua plena vitalidade e curiosidade.

O número de crianças pesquisadas consta, a seguir, no próximo item ao descrevermos sobre as escolas.

O primeiro contato com as duas escolas selecionadas teve como finalidade apresentar nossa proposta de trabalho na tentativa de conseguir a aceitação e cooperação dos gestores, professores e, posteriormente, dos alunos sujeitos da pesquisa. Após a aceitação, visitamos as salas de aulas e solicitamos aos professores autorização para encaminhamento do “Termo de Consentimento Livre Esclarecido”. O próximo passo foi esclarecer aos pais quanto à pesquisa e também quanto à garantia do sigilo dos nomes das crianças. De posse dos termos com assinatura dos responsáveis, encaminhamos todos os documentos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT para a devida análise, tendo sido aprovada a pesquisa.

#### **4.6 Breve descrições das escolas campo**

A descrição das escolas campo foi pautada nas informações constantes no Projeto Político Pedagógico das instituições, bem como em dados obtidos no decorrer das observações realizadas em de cada escola. Para descrição das duas escolas adotaremos as seguintes nomenclaturas E1 (Escola 1) e E2 (Escola 2) a fim de garantir o seu anonimato.

##### **Escola 1**

A partir do Decreto 1.245/81 deu-se a criação da E1, localizada na zona urbana do município de Cáceres/MT. O perfil socioeconômico dos alunos é bem diversificado, uma parcela considerável advém de famílias de classe econômica desfavorecida, encontrando-se situada na renda mínima e dependendo do Programa Bolsa Escola, constatação esta realizada em conversas com apoio técnico e pedagógico escolar.

Em sua estrutura organizacional, E1 conta com as seguintes modalidades: EF – “escola ciclada”; ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Funcionando com 15 salas no período matutino, 15 salas no período vespertino e 4 salas no noturno. Possui 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 sala de direção, 1 sala de coordenação, 1 sala de

professores com banheiro, 1 cozinha com refeitório adjunto, 1 secretaria, 1 quadra de esporte, 1 secretaria, banheiros para os alunos. É uma escola considerada de grande porte.

Em relação ao número de alunos, no momento da coleta dos dados, a escola contava com total de 1.030, desses, apenas 21 frequentavam o primeiro ano do EF, etapa na qual desenvolvemos nossa pesquisa. Porém o nosso universo de observação centrou-se em **9 crianças na E1**, por atender os pré-requisitos da pesquisa, ou seja, terem frequentado a EI.

### **Escola 2**

A E2 foi criada pelo Decreto 1.780 de 25 de março de 1982 e proporciona o EF e o ensino médio. Funciona nos turnos diurno, oferecendo o Ciclo de formação humana 1º, 2º e 3º ciclos, e o ensino médio noturno com 1º e 2º segmentos e 1ª, 2ª e 3ª fases do ensino médio – EJA. Assim como da Escola 1, o perfil socioeconômico dos alunos da E2 também é bem diversificado com uma parcela considerável advindos de famílias de classe econômica desfavorecida, alguns contam com o auxílio do Programa Bolsa Escola pois encontram-se situada na faixa de renda mínima.

A E2 possui 13 salas de aula, seis banheiros para os alunos, 1 sala com 2 banheiros para os professores, 1 secretaria, 1 sala de arquivo passivo, 1 sala destinada ao projeto Educom Rádio, 1 sala para coordenação e direção, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, pátio para recreação, 1 depósito para merenda escolar, 1 cozinha com refeitório. Para a prática de educação física, está sendo adquirida uma área anexa para construção da quadra poliesportiva.

Até o momento da coleta dos dados a escola contava com total de 909 alunos. Desse total, 27 estavam matriculados no primeiro ano do EF. Porém nosso universo de observação centrou-se em **20 crianças na E2**, pois eram aquelas que atendiam o pré-requisito para participação na pesquisa.

É importante ressaltar que no próximo capítulo faremos uma análise da estrutura física das escolas observados, deixando o espaço aqui apenas para sua descrição.

### **4.7 Suporte teórico para a análise dos dados**

Após a coleta dos dados tivemos um longo caminho a percorrer, não tão simples, mas de quesito fundamental, que é tornar os dados inteligíveis. De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 86) “tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar”, eis a importância do

momento da análise de dados, já que consiste em ordenar e sistematizar tudo o que foi coletado no decorrer do levantamento dos dados, no nosso caso, no decorrer das observações e das entrevistas.

Analisar os dados significa trabalhar todo o material obtido durante a coleta e, sob a congruência qualitativa da nossa pesquisa, nela está intrínseco esse momento, pois as pesquisas nessa abordagem geram um grande número de dados que precisam ser organizados e compreendidos, e isso se faz por meio de um processo em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, relações desvendando-lhes o significado.

Lüdke e André (1986, p. 42) asseveram que o procedimento da análise de dados qualitativos é criativo e, portanto, exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Afirmam que não existe forma que seja melhor ou mais correta para se proceder à análise, exigindo apenas que se sistematizem os dados com coerência dentro do que se pretende estudar. Conforme mencionamos, a análise dos dados é um processo complexo que implica um trabalho de organização, reavaliação dos critérios de relevância e a realização das inferências, deduzindo de maneira lógica os significados dos dados coletados.

Nessa tarefa de analisar os dados, estes podem ser representados em tabelas ou figuras, como também o podem ser apresentados em categorias ou descritos e analisados de acordo com os indicadores levantados. Destarte, após a organização dos dados, o pesquisador se voltará para todo o material agora organizado sistematicamente para, num processo de muitas leituras, examiná-los “para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes” (LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 42). Esse processo culmina na elaboração de categorias ou indicadores de análise.

Sobre inferências Franco (2012 p. 32) esclarece que “[...] a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. A autora continua informando que a inferência “implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pequeno valor [...] e sem sentido até que seja relacionado a outros dados”. Portanto, a inferência é como se estivéssemos a criar possíveis respostas aos dados ou questões levantadas.

Dispostos os dados de forma organizada, faz-se necessário a confirmabilidade ou não destes para validação da pesquisa, temos então a presença da triangulação, que segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 87) “significa que o pesquisador utilizará diferentes fontes de informação [...], para ‘checar’ os dados que estão sendo trabalhados”. Ainda sobre a

triangulação, Lüdke e André (1986) asseveram que é a checagem dos dados obtidos através de diferentes informantes e técnicas de coleta de dados, em situações variadas e momentos diferentes, na tentativa de alcançar maior fidedignidade dos dados obtidos. Assim, a triangulação significa o pesquisador proceder a uma confrontação dos dados obtidos nas diferentes técnicas utilizadas e, até mesmo, nos dados levantados em uma mesma técnica com a finalidade de constatar incoerências ou confirmabilidade das informações.

Frente ao exposto, procuramos realizar nossa análise fundamentada nos pressupostos apresentados acima. Para execução da análise consideramos os dados obtidos nas falas das crianças e nas observações realizadas na escola. Os dados coletados nos remeteram a etapa seguinte da nossa pesquisa, ou seja, nosso próximo capítulo, onde apresentamos a análise dos dados colhidos em nosso *locus* de investigação.

## CAPÍTULO V

### UMA TENTATIVA DE INTERPRETAR AS IMPRESSÕES DA CRIANÇA SOBRE A ESCOLA

*Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.*

(Paulo Freire)

Este capítulo tem por finalidade apresentar a análise dos dados levantados durante nossa permanência nas escolas. Porém, antes de iniciar a discussão dos dados é preciso ressaltar que realizamos a observação nas duas escolas (E1 e E2) simultaneamente e em dois momentos: no início do ano letivo de 2014, com a intenção de ouvir a criança em seus primeiros dias de aula para apreender qual a impressão de escola ela traz consigo e, posteriormente, em junho, para verificar se ocorreram mudanças no modo como a criança percebe a escola. Contudo, para efeito da análise os dados levantados no mês de março e de junho serão apresentados concomitantemente.

Apesar de não ser o foco principal da nossa pesquisa, a prática pedagógica das professoras serão observadas, pois muitas vezes estão diretamente relacionadas às impressões que as crianças têm da escola. Daí que parte da nossa análise acaba por dizer sempre algo sobre a atuação das professoras das turmas observadas, principalmente quando tratamos da relação professor-aluno.

Este capítulo, assim como os demais, foi organizado em subitens e está assim estruturado: iniciamos com uma breve consideração acerca da análise de dados em pesquisas com crianças; posteriormente apresentamos a análise da observação e da entrevista que é descrita a partir dos indicadores elencados para realização da observação na escola, quais sejam: a relação professor-aluno; o que a criança pensa sobre o espaço físico da sua escola (salas, pátio e demais dependências); a prática pedagógica das professoras pesquisadas; como as crianças pesquisadas percebem a escola; e quais mudanças desejam em sua escola. Concomitantemente fazemos a triangulação buscando responder ao nosso problema de pesquisa.

Kramer (2002) em seu texto “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças” aborda três questões subjacentes à pesquisa dentre elas focaliza os nomes (verdadeiros ou fictícios) de crianças observadas ou entrevistadas e analisa se devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa. Assevera que “Ao longo de todo o texto, minha intenção é compartilhar perguntas mais do que oferecer respostas” (p. 41). Portanto, sem respostas exatas para esse dilema, tivemos que optar por uma ação. Assim consideramos importante esclarecer que, por uma questão de ética, manteremos os nomes das crianças e das duas professoras em sigilo, para estas utilizaremos os termos P1 (Professora 1 da Escola 1) e P2 (Professora 2 da Escola 2), para as crianças adotamos as iniciais dos seus nomes.

### 5.1 Algumas considerações sobre a análise de dados em pesquisas com crianças

Abrimos essas considerações retomando nosso objetivo que é “Investigar como as crianças de seis anos, que estão no 1º ano do EF e que freqüentaram a educação infantil, concebem a escola”. Buscamos averiguar as impressões dessas crianças sobre a instituição escola por ser um local que elas frequentam cotidianamente, um espaço social onde se dão uma infinidade de relações entre as crianças e entre elas e os adultos. Ambiente este que, por fazer parte de sua rotina diária, deveria ser prazeroso, um local onde as crianças pudessem se expressar, interagir, enfim, serem felizes.

Com este propósito, de ouvir a criança, fomos trilhando o caminho no sentido de construir, paulatinamente, uma relação de proximidade com ela. Então, nesse desafio de conhecer os sujeitos da nossa pesquisa, fizemos uma incursão no campo da sociologia da infância nos aproximando da temática “pesquisa com crianças” considerando-as, sob a perspectiva da sociologia da infância, como atores sociais plenos. Nesta incursão nos respaldamos em Delgado e Müller (2005, p. 351) ao sustentarem que

[...] falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia [...] a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pela criança.

Neste sentido, estar com as crianças sob a perspectiva de recolher suas vozes, seus relatos sobre a escola, exigiu transcendermos nosso olhar para além daquilo que estávamos acostumadas a ver, a perceber em cada criança nas diversas situações com as quais convivemos. Para esta ação nos fundamentamos em Sarmiento (2006, p. 1) que assevera:

[...] escutar as crianças como actores sociais de pleno direito, **a partir do seu próprio campo**, e analisar a infância como categoria social do tipo

geracional **é o objectivo a que se tem proposto a Sociologia da Infância**, para quem “ouvir a voz das crianças” se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais onde as crianças contam (Grifos nossos).

Muito embora impossível modificar nossa condição de adultos, entendemos que em função do objetivo da pesquisa que desenvolvemos foi preciso libertar-nos dos pré-conceitos adultocêntricos e da visão utilitarista que frequentemente atribuímos a todos os atos que realizamos. Assim com base nesses princípios e de posse do material coletado procuramos interpretar e compreender qual a impressão de escola permeia a mente e a voz dessa criança que já tem uma experiência anterior de escola, que é a Educação Infantil.

Nos primeiros dias como investigadoras, a princípio, não nos sentimos tão confortáveis ao adentrar a instituição, pois a sensação era de não saber exatamente o que fazer primeiro, o que anotar daquilo tudo que estava passando sob nosso olhar atento e curioso, apesar de termos em mãos um roteiro.

Entretanto, em cada uma das escolas procuramos atentamente observar as situações vivenciadas pelo grupo de crianças, sujeitos da nossa pesquisa, dessa forma, acompanhávamos a professora e os alunos nas atividades desenvolvidas em sala e fora dela. Nesse processo, observávamos os acontecimentos e éramos atraídas a conversas individuais e em grupos, pois as crianças demonstravam aceitação da nossa presença e gostavam de “contar e perguntar” sobre assuntos mais variados possíveis e, enquanto pesquisadoras aproveitamos dos conhecimentos que enriqueceram o nosso trabalho.

A observação nos possibilitou constatar não só as características das escolas-campo como, também, os aspectos pedagógicos e relacionais entre as crianças e destas com as professoras, o que nos permitiu realizar a triangulação com os dados coletados na entrevista, sendo esta conduzida de forma a proporcionar à criança total liberdade para expressar-se, fato este que corroborou o nosso trabalho de diálogo com as crianças.

Por fim, considerando a especificidade da nossa pesquisa, que se trata de uma “pesquisa com crianças”, nos valem dos ensinamentos de Delgado e Müller (2005) ao afirmarem que para entrar no mundo das crianças é preciso ser aceito e, para tanto, faz-se necessário tornar-se amigo. A nossa aceitação por parte das crianças pesquisadas ocorreu aos poucos, procuramos nos aproximar delas, mesmo cientes de que “é difícil conseguir que uma criança aceite um adulto como igual, embora seja possível que o tolere como membro de um grupo de crianças” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 126).

## 5.2 Análise das observações e das entrevistas

### 5.2.1 Relação professor-aluno

Na E1, onde contávamos com 9 (nove) alunos que atendiam aos critérios para serem nossos sujeitos, pontuamos algumas peculiaridades da professora em relação a turma, dentre as quais a maneira afetuosa com que recepcionou as crianças no primeiro dia de aula, mais especificamente, na sala de aula. Logo ao entrarem na sala, cada criança escolheu seu lugar para sentar e a professora chamou para si a atenção de todos e passou a apresentar-se dizendo: *“Oi, boa tarde, eu me chamo Tereza [nome fictício], serei a professora de vocês e vocês podem me chamar de professora Tereza ou Tia Tereza, como preferirem!”*

Em seguida, a professora passou a fazer a leitura dos nomes dos alunos na lista de matriculados, combinando antes que ao ouvirem seus nomes cada criança deveria dizer ‘presente’ e falar daquilo que mais gostava de fazer. Nessa ação a professora demonstra sensibilidade, disposição em conhecer seu aluno e, neste sentido, Corsino (2006, p. 58) sustenta que

Conhecer, por sua vez, implica **sensibilidade**, conhecimentos e **disponibilidade para observar, indagar**, devolver respostas para articular o que **as crianças** sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma **organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho**, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar os saltos dos conhecimentos [...] (Grifos nossos).

Essa disponibilidade e sensibilidade nas ações da professora foram notadas também em outros momentos no decorrer das observações como, por exemplo, nos períodos que antecediam ao recreio, o cuidado dela ao deixar as crianças saírem, antes das turmas dos maiores, para comprarem os lanches evitando o alvoroço comum nas escolas nesse horário. Ainda, observamos que a professora sempre conversava com as crianças a respeito de fatos do dia-a-dia de cada um, deixando-os falar, e aproveitava as informações trazidas por cada um agregando-as em suas aulas.

Nesse primeiro dia de aula, dos 19 alunos matriculados, 16 estavam presentes e 12 responderam a pergunta da professora dizendo que gostavam de andar de bicicleta. O que chamou atenção foi o fato do aluno K ter respondido que além de gostar de andar de bicicleta, gostava de comer doce e, completou dizendo *“não sei fazer letra cursiva”*. Percebemos na fala deste menino, que acabara de completar 6 anos de idade, uma preocupação não comum

para criança nessa faixa etária. Possivelmente ele acreditava que era necessário saber fazer esse tipo de letra porque já estava na escola. Foi interessante observar que a P1, que se mostrava tão atenciosa, não deu importância à fala da criança e continuou ouvindo o que as outras respondiam, não aproveitando o momento para estabelecer uma conversa com os alunos explicando que eles chegariam a fazer a letra cursiva mais adiante, e que não era motivo para se preocupar.

É certo que “[...] na escola, as crianças sejam desafiadas a fazer uso de diferentes gêneros [...] num processo de apropriação gradativa dos usos e convenções dos sistemas da linguagem escrita” (CORSINO 2006, p. 64), mas, o professor deve estar atento aos medos que chegam com a criança nesse momento. Entretanto, isso não foi observado na ação da P1 quando o aluno **K**, demonstrou certo temor em não saber fazer a letra cursiva.

Constatamos que a P1 oportunizou um ambiente acolhedor aos seus alunos no início do ano letivo porque, além de ser atenciosa, ela distribuiu lembrancinhas (borboletas confeccionadas de EVA e pirulito) de boas-vindas. A professora deu liberdade para que as crianças optassem por comer os doces na sala de aula ou guardassem para levar para casa. Essa oportunidade de comerem o doce em sala e ao mesmo tempo facilitar a socialização das crianças não é comum na prática docente, já que muitos professores não aceitam sequer que o aluno se levante ou converse em sala.

Constatamos outras ações da professora no sentido de oportunizar o diálogo e as brincadeiras como, por exemplo, ao conduzir os alunos até a sombra de uma árvore e ali ficarem conversando e brincando, sem preocupação com tantas regras disciplinares. Ela também liberava as crianças para beber água e ir ao banheiro, desde que as crianças não ultrapassassem o número de vezes que fora estipulado, em conjunto, logo no início do ano letivo.

Outra situação é em relação aos lugares de se sentar e modo de organizar as mesas e cadeiras que ficava a critério de cada criança que, na maioria das vezes, juntavam as mesinhas em pares ou trios. Também percebemos que a P1 permitiu a um aluno usar boné dentro da sala de aula, fato que geralmente não é aceito por outros professores. Outro episódio que nos chamou atenção com relação à sensibilidade desta foi os dias em que o aluno **M** chegou com o braço direito quebrado, então logo a professora disse que poderia vir todos os dias à escola que ela o ajudaria com os deveres. E assim fazia, sempre estava por perto, cuidando para que ele pudesse acompanhar a turma em todas as atividades.

Essa liberdade proporcionada aos alunos demonstra que a professora incentiva o diálogo, a participação e a autonomia e busca compreender a criança em suas necessidades. Portanto, podemos dizer que a P1 adotava uma conduta flexível, democrática, mais próxima das crianças. Confirmamos essa constatação quando perguntamos às crianças, na entrevista, se gostavam da professora e todas responderam de forma positiva. Vejamos as respostas de algumas crianças: M: “*gosto porque ela ensina e a gente aprende!*”; K: “*sim, ela é legal!*”; N: “*gosto porque ela é muito legal!*”.

A observação da prática da P1 nos fez perceber que ela incentiva e promove o desenvolvimento de seus alunos levando em consideração seus interesses, seus conhecimentos estimulando-os a ampliação do conhecimento, dos saberes.

Em relação às observações realizadas na E2, onde tínhamos um total de 20 crianças selecionadas para nossa pesquisa, pontuamos também algumas características da professora em relação aos alunos. Esta por sua vez, apresentou ações diferentes da P1, deixando transparecer uma postura tradicional e autoritária. No primeiro dia de aula, verificamos que a P2 recepcionou os alunos na sala de aula de maneira formal e distante, mostrando-lhes os lugares onde deveriam se acomodar, ou seja, as mesas e cadeiras dispostas em fileiras. A sala não dispunha de qualquer atrativo que chamasse atenção ou motivasse os alunos a freqüentarem ou mesmo permanecerem ali.

Assim que as crianças se acomodaram a professora avisou que deveriam permanecer sentados e que faria a leitura dos nomes na lista de matrícula e que ao ouvirem seu nome, cada aluno responderia ‘presente’. Ao encerrar a chamada, disse “vou escrever a rotina no quadro. Vocês sabem o que é rotina? Rotina são os momentos da aula!”. Em seguida escreveu os momentos em que a aula deveria acontecer, dividindo em 4 tópicos: oração, silêncio, brincadeira e revisão. Pelo fato dessa rotina não ter sido uma construção coletiva da turma com professora, nos questionamos naquele instante se ela seria seguida pelos alunos, pois eles não se comprometeram com sua construção tão pouco devem ter entendido a necessidade dos “momentos” estipulados e lidos pela professora.

Acreditamos ser necessária a presença de certa rotina na prática pedagógica como elemento estruturador do cotidiano escolar, envolvendo atividades que estimulem a aprendizagem das crianças como a música, as brincadeiras, os contos de história e a leitura e escrita. Por outro lado, não somos a favor da adoção de uma rotina que aprisione as crianças, uma rotina rígida e inflexível. Neste viés, recorreremos a Zanini e Leite (2011) que apresentam dois tipos de rotina, a rotina rotineira e a rotina viva.

Na *rotina rotineira* a aprendizagem só ocorre na chamada hora da atividade pedagógica, sob o controle do educador, e a ênfase está nos aspectos físicos do desenvolvimento da criança, satisfazendo suas necessidades básicas de higiene e alimentação [...]. Nessa rotina mais rígida, a criança está sempre esperando, pois está organizada do ponto de vista do adulto. Já na *rotina viva* articula aspectos físicos, cognitivos e socioafetivos da criança, satisfazendo suas necessidades socioculturais: interação, linguagem e brincadeira (pp. 82-83, grifos das autoras).

As autoras consideram a *rotina viva* essencial para as instituições pelo fato da maneira como são planejadas as atividades e, também, da forma como acontece a organização dos tempos e espaços oferecendo segurança às crianças, mas com abertura para o novo, o imprevisto.

Mas a rotina dessa professora não nos pareceu atender a esses princípios, chamou-nos a atenção, ainda, o tópico denominado “silêncio”, e ficamos a nos perguntar o que seria, qual seu significado? A explicação da professora para a turma foi de que o item ‘silêncio’ era o momento de copiarem as tarefas do quadro e resolvê-las. Ficamos imaginando que seria difícil obter a contribuição de toda turma nessa rotina ‘imposta’, pois como os alunos fariam para copiar, e mais que isso, resolver as tarefas sem perguntar, questionar, tirar as dúvidas? Causou-nos profunda estranheza, porque o aluno gosta de fazer perguntas, conversar, questionar os porquês.

Neste sentido trazemos Sarmiento (2005) quando descreve sobre a infância asseverando que a própria etimologia da palavra se encarrega de promover exclusões, pois ele lembra que a *infância* é a idade do não falante e o *aluno* o sem-luz. Então ousamos inferir que a P2 ao impor a rotina “rotineira” desconsidera o aluno enquanto criança ativa, questionadora, que constrói conhecimento, ou seja, a P2 acredita realmente que seus alunos estão nesse processo de dependência, de nada saber, inerte perante os acontecimentos do dia a dia. Equivocadamente aponta aos alunos o que fazer determinando o tempo para todas as ações das crianças no decorrer das aulas.

Esquece a professora que “é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sócio-cultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos” (CORSINO, 2007 p. 57). A autora ainda prossegue dizendo que “Esse pressuposto traz um grande desafio para nós, professores – tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental -, o de observar o quê e como cada criança está significando nesse processo de interação”.

Estar atento, observar as crianças em suas construções são tarefas imprescindíveis aos professores que devem sempre buscar compreender suas necessidades. No entanto, diante do contexto, percebemos que embora a P2 tenha objetivos a serem alcançados, que diz respeito ao aprendizado das crianças, a sua preocupação está no tempo e no espaço impostos pela rotina estabelecida e no conteúdo a ser ensinado. Portanto, é o aluno que tem o dever de adaptar-se ao que a P2 propõe, pois é ela quem sabe e determina o que é bom para sua turma.

Voltando a rotina imposta pela P2, sua intenção era que a sequência das aulas ocorresse de acordo com a ordem estabelecida. No entanto, a própria professora geralmente esquecia-se de seguir a rotina passando outras atividades, ou permanecendo com a mesma a maior parte do tempo. As crianças, que ainda não sabiam ler nem escrever, enfrentavam as dificuldades comuns ao percurso de quem aprende a complexa linguagem escrita e queixavam-se das tarefas que a professora passava no quadro.

Este acontecimento é lamentável porque a P2 parece se esquecer que estas crianças ainda estão começando aprender as primeiras letras. O fato de todos os dias serem obrigados a copiarem do quadro o cabeçalho contendo o nome da cidade, a data, o seu nome, o nome da professora e, ainda, os exercícios de fixação, causavam-lhes cansaço e logo desistiam procurando algo mais interessante para fazer. Algumas crianças até apresentavam vontade em querer copiar, no entanto, dependiam da ajuda da professora que, por sua vez, não os atendia em suas necessidades, não conversava com eles para saber qual a dificuldade, nem mesmo, modificava o formato de suas aulas para tentar solucionar o problema.

Neste sentido, Corsino (2007, p. 57), ao escrever sobre a inclusão das crianças de seis anos no EF nos leva a refletir sobre a prática pedagógica do professor das séries iniciais dizendo

**O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança esteja em foco** (Grifos nossos).

Não é possível conceber uma prática pedagógica distante dos alunos, desvinculada da realidade, dos conhecimentos que as crianças têm do cotidiano, das formas de se expressar, das necessidades apresentadas por cada criança que compõe uma sala de aula que normalmente são salas lotadas. Realidade esta que não pode ser um empecilho para o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a qualidade e com a formação de

cidadãos críticos, reflexivos, que saibam se posicionar diante das questões, dos fatos do seu dia-a-dia.

As atividades propostas pela P2, no decorrer de nossas observações, se repetiam constantemente e, talvez devido a esse fato, nas entrevistas, quando perguntamos aos alunos “**você gosta da professora?**”, suas respostas foram as seguintes: **N:** “*não gosto porque ela não deixa brincar e passa muita tarefa no quadro!*”; **D:** “*gosto, mas ela dá tarefa todo dia!*”; **G:** “*gosto, mas tem muita tarefa!*”; **V:** “*gosto mais ou menos!*”; **H:** “*gosto um pouco!*” Quiça as crianças estejam realmente descontentes, mas também podemos entender que mesmo aquele que respondeu não gostar da professora, possa tê-lo feito em razão dos fatos, dos acontecimentos, quais sejam, tarefas repetitivas e nem um pouco desafiadoras.

Nesse contexto, Corsino (2007, p. 58) aconselha aos professores para oportunizar atividades realmente desafiadoras, que desenvolvam a aprendizagem das crianças. Para tanto, cada professor deve ter como ponto de partida conhecer as crianças, seus interesses e preferências, como aprendem, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola, descobrindo assim suas facilidades e dificuldades. A autora ainda enfatiza que conhecer “*implica sensibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem como os objetivos das diferentes áreas do currículo*”. Ela vai além dizendo que o conhecer também implica em uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível, ressaltando que

[...] **não há como ouvir as crianças** e considerar as suas falas, interesses e produções **sem alterar a ordem inicial do trabalho**, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar os *saltos* dos conhecimentos [...] (CORRINO 2007, p. 58, grifos nossos).

Portanto, já nos foi possível perceber que a criança tem opinião própria a respeito da escola, da sala de aula, da relação professor-aluno e o que é mais importante, conseguem expressar seus gostos e desgostos ao serem indagadas, talvez não conseguindo organizar o pensamento, ou seja, enumerar os motivos reais daquilo que lhes causa dor, mas mesmo assim fazem seus relatos. Deste modo, quando as crianças falam que é ‘muita tarefa’, na verdade, verificamos que não é quantidade, pois o que a professora passa no quadro se reduz ao cabeçalho e duas ou três atividades, geralmente do alfabeto e numerais, mas eles relacionam ao fato dos exercícios se repetirem quase que diariamente. Portanto, cabe à P2 e a todos nós professores propor atividades significativas e desafiadoras que possibilitem o desenvolvimento e a ampliação das experiências e práticas sócio-culturais.

Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, promovermos situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para o Ensino fundamental (CORSINO 2007, p. 58).

Percebemos que a P2, durante o período em que estivemos observando, não promoveu situações que provocassem trocas, descobertas, indagações ou questionamentos. Não havia diálogo entre a professora e as crianças. Crianças essas que têm fortemente presente a imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, mas que não têm espaços, tempos e possibilidades de viver essa infância de maneira plena.

Inconformadas com a situação de “aprisionamento” das crianças na sala de aula, chegamos a perguntar para P2 se os alunos teriam algum momento em que sairiam para brincar, fazer alguma atividade diferente, e a professora respondeu: “*estamos no período de sondagem, ainda não temos nada planejado!*”. No entanto, mesmo após o período de sondagem não observamos mudanças na prática pedagógica da P2 e as crianças continuavam a reclamar das “muitas tarefas”.

Em entrevista, os próprios alunos faziam referência a necessidade de outras formas de atividades. Ao perguntarmos às crianças: “**Você gosta de estudar?**” Obtivemos as seguintes respostas: **D:** “*gosto mais de pintar, escrever e desenhar palhaço*”; **PH:** “*gosto mais de brincar do que estudar*”; **C:** “*gosto um pouquinho*”; **DE:** “*gosto mais de brincar*”; **K:** “*gosto, mas podia ter computador aí ia ficar bom*”; **G:** “*gosto, mas a gente faz muita tarefa*”. Percebemos nas falas dessas crianças o descontentamento em relação às atividades propostas pela P2, eles querem atividades diversificadas e querem brincar. Neste sentido, lançamos mão de Borda (2007, p. 39) ao afirmar que

[...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum.

Se o brincar se constitui em conhecimento, então temos por certo que as brincadeiras não podem se restringir em espaços e tempos, ou seja, não podem ficar condicionados ao momento do “recreio”, pois são atividades importantes que se articulam aos processos de

aprendizagem, do desenvolvimento, do conhecimento e que por isso devem ser consideradas como fator essencial na formação da criança.

Ainda no sentido da importância do brincar Spinelli (2012, p.23) explica que

A criança brinca porque [...] essa é a sua atividade principal. O brincar desenvolve as capacidades intelectuais superiores, entre elas a memória e a inteligência. Se o espaço escolar é realmente importante para as crianças, por que então não torná-lo instigante, menos doloroso e interessante para elas [...] mediante propostas que envolvam a brincadeira nas quais a autonomia, a cooperação e a participação possam ser experimentadas?

Portanto, nossas escolas precisam oferecer às crianças um espaço que realmente seja instigante, prazeroso para que possam desenvolver suas capacidades de aprendizagem, sentir desejo de ali frequentarem e permanecerem o maior tempo possível, lembrando que as Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007, p. 7) enfatizam que “a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também de emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que [...] aprendam mais e de maneira mais prazerosa”. As crianças, alunos da E2, ao sinalizarem a vontade que têm de brincar, demonstram a insatisfação com o processo em que estão envolvidas e, conseqüentemente, com a escola. Nos pareceu doloroso às crianças a ausência das brincadeiras, das alegrias da infância.

Retomando o capítulo I deste trabalho, quando discorremos sobre a história da educação, podemos dizer que as ações da P2 se aproximam muito da educação da idade média, quando se acreditava que os ensinamentos e a aprendizagem somente aconteciam mediante rígida disciplina mental e o professor apenas se preocupava em transmitir o conhecimento ao aluno. Da mesma forma o faz a P2, pois ‘escreve’ no quadro e o aluno deve copiar os exercícios que são meras repetições, não favorecendo o raciocínio da criança. Não há nesse espaço preocupação em observar, em dialogar, em sensibilizar-se com as dificuldades apresentadas pelas crianças.

A P2 mantém certa distância de seus alunos e, seguidamente, ouvíamos da professora o pedido de silêncio ao insistir: “*silêncio pessoal, estamos no momento do silêncio!*” Entretanto, como não é de se estranhar essa ordem não era atendida pela turma. Geralmente estavam inquietos, conversando, brincando ou brigando em sala. Dificilmente as crianças estavam dispostas a ouvir a professora, e esta também não demonstrava interesse em promover algum diálogo, ouvi-los. Aludindo sobre a questão do ouvir, Rapoport (2010, p. 99) sustenta que

A escuta é a ferramenta diária da professora. Ouvir a criança é atividade essencial para a construção da participação da criança em seu processo de aprendizagem. Ouvir suas queixas, suas descobertas, suas ansiedades, suas dúvidas, ouvir para que assim se possa inserir a aprendizagem em um contexto que construa significado para a criança.

Assim asseveramos que o “ouvir a criança” exige do professor certa disciplina, certo querer, pois somente se dispendo a isso será possível o seu exercício, abrindo espaço para as negociações coletivas, onde professores e alunos poderão construir um ambiente que favoreça a aprendizagem. Neste sentido, novamente nos reportamos ao capítulo I desta dissertação para citarmos Freire quando diz que o papel do professor dentre outros é ajudar o aluno “reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1996, p.124, grifo do autor). Contudo, não há como ajudar sem se posicionar ao lado de, estar próximo de, querer dialogar, conversar, estar disposto a ouvir, refletir e refazer os planos para aula, considerando os acontecimentos diários da sala e as necessidades de seus alunos.

### **5.2.2 O que a criança pensa em relação ao espaço físico da escola**

No capítulo anterior fizemos uma breve descrição das escolas campo e neste subitem retomaremos ao tema nos pautando nas observações que realizamos nesses locais nos aprofundando em algumas questões.

Das nossas observações na E1 constatamos que esta dispõe de uma estrutura física razoável, porém detectamos alguns problemas, dentre os quais, salas de aulas pouco ventiladas, paredes sujas, com muita umidade e a pintura por ser antiga começa a se soltar da parede. A iluminação da sala é precária sendo que algumas lâmpadas estão queimadas, o que faz com que as crianças forcem suas vistas na realização das tarefas.

Quanto ao mobiliário, ao invés de carteiras de estudante apropriadas à idade da turma, a E1 dispõe de mesas e cadeiras na sala que, por serem altas, tornam-se inadequadas para crianças de seis anos. No decorrer dos dias em que ali estávamos, constatamos que ao sentarem nas cadeiras as crianças ficavam num movimento constante de balanço das pernas. No início ficamos preocupadas, pois chegamos a elaborar algumas hipóteses como, por exemplo, se representava ansiedade, impaciência, agitação, depois começamos perceber que as cadeiras não estavam adequadas para a estatura dos alunos, o que dificultava muito a postura correta das crianças, o que pode comprometer seu desenvolvimento físico. Além disso, acreditamos que esse desconforto pode prejudicar o desempenho em sala, uma vez que as crianças ficavam incomodadas e, por isso, se mexiam constantemente.

Outro fato é que a quantidade de mesas e cadeiras da sala é desproporcional ao espaço fazendo com que todos os dias a professora necessite empilhá-las ao fundo da sala para que as crianças tenham mais espaço para os trabalhos que geralmente são feitos em dupla. Devido a isso a sala se torna um lugar estranho, pois ao entrar nos deparamos com aquele amontoado de mesas e cadeiras causando poluição visual impossibilitando as crianças de usufruírem de um ambiente agradável para seu desenvolvimento. As próprias crianças reclamaram do amontoado de carteiras na sala de aula, a aluna C, por exemplo, num momento em que estávamos sentadas num banco fora da sala de aula observando o momento do recreio fez o seguinte comentário; *“podia ter menos carteiras na nossa sala. Eu num gosto desse monte que tá lá. Acho feio”*. Em outra situação o aluno W diz *“a nossa sala podia ser maior. Era bom pra gente aprender mais, fica mais bonito”*.

Ainda ao fundo da sala, dentro de uma grade fixada na parede, fica uma televisão imensa que para nada serve, pois está estragada. Durante o tempo em que permanecemos na escola o aparelho continuava ali, sem uso, ocupando espaço da sala e deixando o visual ainda mais poluído. A P1 tenta alegrar a sala com ilustrações feitas em EVA colando-as nas paredes, um trabalho um tanto quanto em vão, pois pelo estado em que se encontram as paredes torna-se difícil vislumbrar beleza em meio a tanta desordem e descaso, ou seja, abandono.

Em relação às ações necessárias para efetivação do EF de nove anos o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” esclarece que

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico [...], para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, **condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais** [...] (BRASIL, 2007, p. 7. Grifos nossos).

No entanto, não conseguimos perceber qualquer tipo de adaptação na referida sala para que as crianças de 6 anos fossem recebidas naquele ambiente de forma a atender suas especificidades, bem como no espaço fora da sala, que são desprovidos de qualquer brinquedo. Percebemos que os alunos sentiam-se incomodados com o ambiente da sala de aula, as muitas cadeiras e mesinhas, as paredes em situação precária, sem ao menos um ventilador que realmente fosse funcional e amenizasse o calor que é bem comum em nossa cidade.

Neste sentido, o mesmo documento supracitado ainda pontua que

[...] a **ampliação do ensino fundamental demanda**, ainda, **providências** [...] 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. Grifos nossos).

Logo, não se trata apenas de receber essa criança que chega ao EF de nove anos, mas também de oferecer-lhe espaços educativos, mobiliários adequados à sua faixa etária e, mais que isso, é preciso respeitar sua posição como ator social de pleno direito, e dentre esses direitos se encontra o padrão de qualidade previsto na Constituição Federal do nosso país, em seu art. 206, como um dos princípios para que o ensino aconteça.

Outro espaço muito utilizado por todos os alunos da E1 é o refeitório e neste também constatamos inadequações já que por ser um lugar desprovido de paredes, em dias muito ensolarados ou chuvosos, dificulta o horário do lanche. Ao lado do refeitório está o bebedouro que nem todas as torneiras funcionam e não possui copos, por isso, os alunos têm dificuldade em beber água, que nem sempre está gelada. São os alunos quem devem levar e cuidar de seus próprios copinhos se quiser saciar a sede, mas nem sempre é o que se vê. Os banheiros que estão logo à frente do bebedouro, não têm papel higiênico, sabonete, ou qualquer outra coisa que auxilie os alunos na questão da higiene após o uso dos sanitários. Esta realidade se torna um contrassenso, pois, ao mesmo tempo em que os professores e a própria sociedade, exigem das crianças esse tipo de educação, não lhes é oferecidas condições ou meios para praticá-la no local onde se considera ideal para tal aprendizado, a escola.

Nas observações da E2 constatamos que também dispõe de uma estrutura física razoável, semelhante a E1. Ao longo dos dias que ali permanecemos detectamos alguns problemas nessa estrutura, dentre os quais, pontuamos: pouco espaço no pátio para recreação e nenhum espaço destinado às crianças pequenas como parque ou algo parecido.

Algumas salas dispõem de aparelho de ar condicionado, mas não têm janelas apropriadas prejudicando o funcionamento do aparelho. As janelas dispõem de cortinas, mas algumas necessitam de reparo, por isso as crianças ficavam o tempo todo tentando amarrá-las. Como essa ação se repetia em outros dias resolvemos conversar com os alunos sobre essa atitude e **Ge** nos disse: “**não gosto delas, são feias e tão rasgadas e nem dá pra ver lá fora?**” Perguntamos então “mas o que querem ver lá fora?” e “*se já tem gente ‘brincando’ no recreio, fico olhando a hora do recreio.*” Outra aluna nos disse: **J**: “**não gosto das paredes da sala**

*porque 'tão' riscada*". E continuou *"na minha outra escola também 'tava' riscada, mas depois pintou, ficou bonita"*. Ela parou, pensou e continuou *"os grandes que 'risca'"*. Foi possível perceber que os alunos da E2 não são afeiçoados à escola, mais especificamente, a sala de aula, pois sempre estão a comparar com a E1.

Assim como na E1, o refeitório é desprovido de paredes, o bebedouro também é carente de copos, e os alunos devem levar e cuidar de seus próprios copinhos ou apoiarem-se com a boca na torneira do bebedouro se quiserem saciar a sede. Assim como na E1 a água nem sempre está gelada; os banheiros não dispõem de papel higiênico ou sabonete para higiene dos alunos, impossibilitando que se exija deles a disciplina na higiene e limpeza. As salas de aulas são compostas de mesas e cadeiras desproporcionais à estatura das crianças fato que também contribui para o desconforto e, conseqüentemente, para o desempenho das crianças em sala de aula.

Como vemos, em sua estrutura física a E2, não difere muito da E1, as dificuldades são muitas, podemos afirmar que tanto a E1 quanto a E2 não se revelam um local acolhedor, já que é desprovido de espaços atrativos para o público que atende, desestimulando tanto as crianças quanto as professores que, na maioria das vezes, encontram grandes barreiras para desenvolver com satisfação o seu trabalho.

### **5.2.3 A prática pedagógica das professoras**

O movimento de ensino-aprendizagem na turma da E1 geralmente contava com a participação coletiva dos alunos. A professora, oportunizava diferentes dinâmicas propiciando condições para que todos seguissem adiante no processo de aquisição da escrita e leitura. Nos momentos mais específicos de leitura e de escrita, a P1 procurava estar mais próxima das crianças que apresentavam pouca autonomia nessas atividades, fazendo intervenções necessárias e animando-as a ler e a escrever, reforçando-lhes a capacidade que possuem para aprender como os demais, respeitando o ritmo de cada criança. Constatamos esse empenho da professora algumas vezes como na situação em que o aluno M demonstrou dificuldade em realizar uma tarefa e ela incentivou-o dizendo: *"M, vamos..., sei que você é capaz! Vamos, faça... você consegue!"*

Geralmente a P1 levava de casa cópias de atividades para serem resolvidas e coladas posteriormente nos cadernos dos alunos, dessa forma evitava a atividade de cópias constantes dos exercícios e, conseqüentemente, o cansaço da turma, bem como dispunha de um tempo a mais para auxiliá-los nas leituras e grafias das palavras. Algumas atividades eram propostas

como desafios com o fim de estimular a leitura e, ao final, a professora oferecia prêmios (lápiz de escrever, borracha) para as crianças que conseguiam vencer o desafio proposto no dia. A julgar pelo que observamos na prática da P1, nos pareceu que esta atitude repercutia na aprendizagem das crianças de forma positiva.

A P1 tinha sempre em sala à disposição das crianças algumas latinhas contendo lápis de cor e não deixava faltar cola e tesoura para as atividades do dia a dia. As atividades propostas envolviam músicas e jogos. Embora os alunos ainda não dominassem a leitura, diferentes textos eram oferecidos a eles ampliando-lhes a possibilidades de novas aprendizagens. Dessa forma a professora, talvez mesmo sem ter consciência, desenvolvia um trabalho pedagógico com base no letramento<sup>4</sup> entendido como a prática social de leitura e da escrita.

Em relação a prática pedagógica da P2, todos os dias ela passava atividades no quadro para que fossem copiadas pelos alunos e aguardava até que a maioria fizesse as cópias. Essa atividade tomava quase toda a manhã perdendo assim um tempo precioso que poderia ser aproveitado com atividades mais dinâmicas e significativas para as crianças. Não verificamos preocupação nem disponibilidade da P2 em propor um trabalho pedagógico diferenciado, nem mesmo aproveitar as situações de insatisfação das crianças que aconteciam frequentemente durante as aulas para fazer uma auto avaliação da sua prática e elaborar atividades mais apropriadas para as crianças que ainda tem apenas seis anos de idade.

Um exemplo da insatisfação das crianças foi percebido no seguinte episódio: No momento denominado silêncio a professora terminava de passar as tarefas no quadro e as crianças deveriam copiar sem nada falar, ocorre que três crianças **PH**, **LG** e **C** não se importaram com a ordem e nem mesmo com a rotina imposta pela P2. Pegaram lápis de escrever e de cores, saíram dos seus lugares e foram para o fundo da sala de aula, afastaram as cadeiras e mesas e organizaram-se em círculo, dando início a uma brincadeira que consistia em comparar quem tinha mais lápis, a quem pertencia, qual lápis era maior, dentre outros questionamentos que levantavam entre eles. Permaneceram assim até o momento em que a P2 os fez voltar aos seus lugares para que fizessem a cópia das tarefas que estavam no quadro, se fazendo indiferente à situação experienciada por aqueles meninos. Nossa intenção com o relato desse episódio é chamar atenção para o fato de que a situação relatada dá pistas para

---

<sup>4</sup> Para saber mais:

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.  
\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

nós professores das possibilidades de trabalhar diferentes conteúdos, e ainda de múltiplas formas, aproveitando a riqueza de imaginação e iniciativa daquelas crianças, no entanto, esta possibilidade não foi reconhecida pela professora.

Outro episódio foi no momento que receberam os livros didáticos. Os alunos demonstraram interesse pelos textos ao verem as figuras. **LF**, constantemente pegava o livro de português para ver as figuras das histórias e conversando conosco dizia que gostava muito da história “do” chapeuzinho vermelho que tem no livro. Percebemos que ele já conhecia a história, então perguntamos se a professora já havia lido para a turma, e a resposta de **LF** foi: “*não, foi a tia lá da creche que contou!*”.

Varias situações enriquecedoras e desencadeadoras de oportunidades para novos desafios, novas descobertas ocorreram no decorrer das aulas da P2, mas passaram despercebidas porque ela se preocupava exclusivamente com a quantidade de conteúdos que tinha a ensinar. Perdia-se ricas oportunidades para desenvolver a aprendizagem e contribuir para a formação dos alunos enquanto indivíduos pensantes, críticos, instigadores e abertos a novas descobertas.

Com relação aos conteúdos trabalhados pelas P1 e P2, observamos que a preocupação destas era com o alfabeto, nomes das crianças, numerais, ou seja, os conteúdos são comuns nas duas escolas. Isso ocorre em função do que preconiza as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2010, p. 6) que traz em seu artigo 14, a seguinte redação: “integram a base comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática [...]”. Portanto, trabalhar o alfabeto e os numerais nesse início da alfabetização é o mínimo necessário para o desenvolvimento cognitivo da criança. Destarte, a diferença entre a prática das duas professoras está na maneira como trabalham esses conteúdos, ou seja, a metodologia. Consequentemente é a motivação que torna a aula mais ou menos interessante.

#### **5.2.4 Impressões das crianças pesquisadas sobre a escola**

Durante nosso trabalho de investigação, tivemos oportunidade de estar com as crianças e conversar com elas em situações e horários diferentes na tentativa de trazer à tona as percepções que têm sobre a escola. Para essa conversa nos respaldamos nas questões do roteiro de entrevista para que não corrêssemos o risco de perder nosso foco.

Dentre os assuntos abordados perguntamos sobre os lugares que mais gostavam na escola, e as crianças se reportavam às creches (precisamente a EI) que frequentaram e relatavam suas experiências comparando a “creche” com a escola atual. Durante as conversas

algumas diziam que gostavam mais da creche e que aprendiam mais na creche. Assim, na E2 ao perguntarmos as crianças **o que mais gostava na escola**, Y respondeu: *“do recreio, mas ele é bem pouquinho porque lá onde eu estudava era ‘mais maior’”*; S: *“gosto, estou aprendendo o abcdário. Lá na creche eu sabia ler e eu fazia letra, agora eu não sei”*. Da mesma forma na E1 as crianças em suas respostas à pergunta mencionada se reportavam à “creche” dizendo: C *“gosto, mas gostava mais da outra escola”*; P *“não sei, porque não tem brincadeira, na minha outra escola tinha parque”*.

Isso nos mostra que o professor que atua no primeiro ano precisa ter sensibilidade ao receber e trabalhar com essa criança que chega no EF e tem seu referencial de escola voltado para EI. Muito provavelmente sua impressão de escola seja daquela que mais gosta, que ofereça um espaço mais dinâmico, ou seja, igual a “creche”, forma como se referem à escola de EI. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de nove anos traz orientações sobre como deve ser a passagem da EI para o EF:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, **o Ensino fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem**, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (BRASIL 2010, p. 21. Grifos nossos).

É preocupante ouvir dessas crianças comentários negativos a respeito da escola que frequentam, pois não conseguem concebê-la como lugar realmente bom. No entanto, em suas falas foi possível verificar a presença de um contrassenso, pois, ao mesmo tempo em que têm saudades da EI não querem voltar para lá. Numa tentativa de compreender essa fala e esse sentimento das crianças, nos permitimos inferir que isso ocorre porque elas não querem mais ser “as crianças da creche”, pois agora fazem parte da escola e são “alunos do primeiro ano”, nos parece que é uma questão de “status” por parte das crianças. Contudo, a escola não tem lugar de brincar, o recreio é curto, tem muita lição, não podem conversar etc, por isso, não se sentiram acolhidas pela escola.

Outras respostas na E1 à pergunta sobre **o que mais gostavam na escola** foram as seguintes: A: *“gosto de brincar!”* C: *“gosto de sair no recreio, mas queria que os ‘grande’ ‘parasse’ de correr!”* Ke: *“gosto do recreio e de brincar!”* K: *“do recreio, porque eu brinco com meus colegas!”* L: *“do recreio!”* M: *gosto do recreio[...]”*; N: *“gosto do recreio mas não brinco porque os ‘grande’ pode machucar a gente!”* W: *“gosto mais do recreio!”* P: *“gosto do recreio!”*

Não muito diferentes foram as respostas das crianças da E2, quais sejam: **D:** *“do recreio e da comida porque fica cheia a barriga e não precisa trazer dinheiro!”* **PH:** *“do recreio e de brincar de pega-pega!”* **C:** *“gosto do recreio porque a gente fica brincando!”* **De:** *“de brincar!”* **G:** *“de brincar!”* **C:** *“gosto de brincar, mas na creche brincava mais!”* **K:** *“do recreio!”* **LF:** *“gosto de história mas a professora ainda não contou!”* **Ge:** *“gosto de brincar!”* **M:** *“de brincar no recreio!”* **Y:** *“do recreio, mas ele é bem pouquinho porque lá onde eu estudava era mais maior!”*

Nas respostas das crianças fica evidente a questão do gostar do recreio e do brincar e, neste contexto, queremos fazer algumas ponderações sobre a relação espaço/tempo para brincar, dentro e fora da sala de aula, já que este foi um dos pontos marcantes nas observções e conversas com as crianças. O documento Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos preconiza que é necessário recolocar no currículo dessa etapa da educação básica o brincar asseverando que deve ser visto e trabalhado nas escolas como um modo de ser e estar no mundo; como “uma expressão legítima e única da infância” (BRASIL, 2007 p. 9). Esse mesmo documento destaca os cuidados que devem ser tomados para não frustrar essas crianças que chegam a esse espaço cheio de expectativas. E as crianças da E1 e E2 pedem por esse espaço, o que pôde ser percebido em suas falas no decorrer das nossas conversas.

Quando perguntamos “o que é escola para você?” percebemos a mesma conotação das respostas anteriores, tanto das crianças da E1 quanto da E2. Obtivemos as seguintes respostas na E1: **A:** *“é onde aprende estudar, ler!”* **C:** *“é para estudar!”* **K:** *“é para estudar!”* **Ke:** *“um lugar legal!”* **L:** *“é lugar para ler e escrever!”* **M:** *“é um lugar bom! É para aprender a estudar!”* **N:** *“lugar para estudar!”* **W:** *“é para aprender ler!”* **P:** *“é onde aprende!”* É certo que algumas crianças disseram gostar da escola como, por exemplo, o aluno **Ke:** *é um lugar legal!* Entretanto, a maioria das crianças assimila a escola apenas como um lugar de aprender/estudar, além disso, **Ke** não pareceu resoluto quando deu sua resposta.

Na E2 as respostas são bastante semelhantes: **D:** *“é um lugar para aprender ler!”* **C:** *“é para estudar!”* **De:** *“para saber ler!”* **G:** *“para saber ler!”* **C:** *“lugar para escrever no caderno!”* **K:** *“para ler e escrever!”* **LF:** *“para saber ler e escrever!”* **Ge:** *“lugar para aprender ler, escrever!”* **LG:** *“lugar para ler!”* **M:** *“lugar para ler e estudar!”* **N:** *“é para ler!”* **R:** *“lugar de estudar!”* **S:** *“lugar onde a gente aprende ler!”* **H:** *“lugar de estudar!”* **Y:** *“lugar de estudar e ler!”* **L:** *“não respondeu!”* **I:** *“estudar, é fazer tarefa!”* **J:** *“é para estudar!”* **V:** *“é para estudar!”*

Com exceção de duas crianças que responderam que a escola é lugar para aprender ler, mas, também para **brincar, tem parquinho e recreio**, ou seja, é um lugar completo, as demais respostas refletem o modo de pensar das crianças sobre a escola como sendo um lugar apenas para aprender ler, estudar, escrever. Ao refletirmos sobre isso, algumas inquietudes tomam conta de nós enquanto pesquisadoras. Assim, questionamos por que a escola é concebida por essas crianças tão pequenas como lugar formal? Por que o aprender ler e estudar para as crianças é dissociado das brincadeiras, do faz-de-conta? Por que a musicalidade, as atividades lúdicas não estão presentes em sala de aula?

Após realizar a triangulação entre as observações e as respostas dadas pelas crianças no decorrer das nossas conversas podemos fazer as seguintes inferências: que esse lugar denominado escola tem para as crianças conotação de compromisso, de dever, pois elas dizem que é lugar para aprender, para estudar, para ler. Elas deixam transparecer em sua impressão de escola a marcante necessidade do espaço e tempo do brincar.

Ainda com relação ao gosto pela escola fizemos a seguinte pergunta aos alunos da E2 : **você gosta da escola?** E eles responderam: **S:** *“Eu gosto da escola. Ela já mudou um pouco porque antes era muito feia”*; **K:** *“Só um pouco. A escola é sem graça!”*; **Ge:** *“gosto por causa do recreio!”*, **I:** *“gosto daqui e de lá da creche!”*; **D:** *“gosto mais da escola do que da creche!”*. Quanto aos alunos da E1 os resultados foram: **A:** *“sim!”*; **C:** *“gosto, mas gostava mais da outra escola (creche)”*; **Ke:** *“sim, mas o recreio é para toda gente!”*; **K:** *“sim, é legal!”*; **L:** *“gosto!”*; **M:** *“gosto porque estudo!”*; **N:** *“gosto, mas é um pouquinho chata!”*; **W:** *“gosto!”*. Novamente as crianças se reportam à escola de E1 com frequência e ressaltam a importância do recreio, ou seja, do tempo que tinham para brincar.

Quando o aluno **Ke** (da E2) diz que “o recreio é pra toda gente” ele quer dizer que são muitas crianças juntas e isso atrapalha as brincadeiras. De forma muito semelhante alguns alunos da E1 também se referiram ao recreio como tempo que deveria ser apenas deles, pois demonstravam medo de se machucarem se ocupassem o tempo do recreio para brincar. Vejamos os comentários das crianças: **C:** *“gosto de sair no recreio, mas queria que os ‘grande parassem’ de correr”*; **P:** *“gosto, mas queria que os grande parassem de correr”*; **N:** *“gosto do recreio mas não brinco porque os “grande” pode machucar a gente!”*.

Mesmo durante o recreio não conseguiam formar pares ou pequenos grupos, comuns nessa idade, para brincar e isso ocorria devido à presença de crianças maiores que ficavam correndo no espaço destinado ao recreio, conforme constatado nas respostas dessas crianças acima mencionadas. Por isso os menores acabavam por passar o recreio próximos a sala de

aula ou escorregando pelos corredores, o que era frequente nas duas escolas. Alguns alunos procuravam seus irmãos maiores que estavam no recreio, pois, de certa forma, sentiam-se protegidos, cuidados. Portanto, nem mesmo o momento do recreio as brincadeiras eram plenas.

No documento Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos do Ministério da Educação, já mencionado, Borba e Goulart (2007) fazem um convite aos professores para reflexão a respeito dos espaços que a dança, o teatro, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas ocupam nas escolas. As autoras asseveram que

Estas formas de expressão foram criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo [...] constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão (BORBA e GOULART 2007, p. 47).

Portanto, são formas, sentidos que o professor pode se apropriar incorporando-as em sua prática pedagógica, pois sabemos que a criança que já frequentou a EI vivenciou algumas dessas formas de expressão, conseqüentemente já possui um referencial para suas criações, produções, basta ao professor querer ouvir, observar e deixar que as crianças se expressem.

A respeito das respostas dadas pelas crianças sobre “o gostar da escola” acreditamos que elas podem estar reproduzindo a fala dos adultos do meio a qual pertencem que tentam mostrar para as crianças que a escola é boa, é legal, é importante. Talvez por isso, em seus primeiros dias de aula, elas nos responderam que a escola é lugar para aprender, no entanto, no decorrer das observações, percebemos que esse lugar, para essas crianças, representa uma dicotomia: sala de aula para estudar e recreio para brincar. Em síntese, para as crianças é na sala de aula que se estuda, se aprende a ler e a escrever e somente no recreio, “fora da sala de aula”, é possível brincar, ter atividades prazerosas, sem preocupação de aprender.

Sabemos que brincar e aprender estão estritamente ligados, e são nesses momentos de descontração, da ludicidade que a criança aprende de forma prazerosa e significativa. Portanto, não deveria haver essa dicotomia entre “sala de aula para aprender” e “recreio para brincar” desassociando a aprendizagem da brincadeira.

Sobre a junção ludicidade e aprendizagem Borba (BRASIL, 2007, p. 43) demonstra que

Existem **inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem**, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as

perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício (Grifos nossos).

Nesse sentido, parafraseando a mesma autora, podemos dizer que se o professor incorporar de maneira mais eficaz a ludicidade em sua prática pedagógica certamente estará potencializando as possibilidades de aprender, o prazer do conhecer, pois “o brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo [...] amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor” (BORBA 2007 p. 41).

Borba (2007, p. 34-35) diz ainda que “a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança”, e que talvez por isso a criança está a reproduzir esses espaços em momentos estanques, dissociados. A autora segue sustentando que “[...] é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura”. (Grifos nossos).

Mas nos parece que a educação ainda não incorporou essa prática, pois nas duas escolas investigadas não percebemos uma organização dos conteúdos e atividades que abrissem espaço para que a brincadeira fizesse presente em todos os espaços da escola, não apenas no momento do recreio.

Assim trazemos para reflexão os sentimentos de Snyders sobre a escola (1993 *apud* Quinteiro, 2009, p. 43) ao expressar que “gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades”.

Contrariamente a essa concepção de Snyders, constatamos que as crianças nas duas instituições observadas desejam veementemente uma escola que as deixe ser criança, onde as brincadeiras façam parte desse espaço. Portanto, as escolas precisam assumir o papel de garantir esses tempos e espaços para a criança brincar, que é um direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Em suma, após as leituras realizadas para efeito deste trabalho e as observações nas escolas, podemos afirmar que almejamos uma escola que assuma verdadeiramente seu papel social, uma escola transformadora. Freire (1996, p. 123) diz que

[...] uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimentos, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

Freire complementa dizendo que “o professor que se recusa a escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora” de afirmação dessa criança como sujeito do conhecimento.

É importante ressaltar que quando falamos em *escuta*, não nos referimos apenas na possibilidade do professor ouvir a voz da criança, mas, na sua sensibilidade em perceber o que a criança procura transmitir em suas ações, seus descontentamentos, suas resistências, para, a partir daí, refletir sobre sua prática e transformá-la numa constante dialética entre reflexão e ação.

### **5.2.5 Mudanças que as crianças desejam em sua escola**

Reportando-nos ao capítulo I, quando dissertamos sobre a escola, nos referimos ao relatório da UNESCO intitulado “Educação um tesouro a descobrir” e, neste momento, nos permitimos conjecturar sobre o título. Realmente, desde crianças, ouvimos falar que um tesouro, uma vez descoberto torna seu responsável muito rico. Assim, entendemos que a educação é comparada, nesse título dado ao relatório, a esse inigualável tesouro, mas ainda se faz necessário descobrir e essa descoberta pode e deve ser feita pela escola e na escola, pois somos nós, professores os instrumentos neste caminho de descobertas.

Verificamos que tanto na E1 quanto na E2, as crianças desejam uma escola alegre e colorida, com espaço para as brincadeiras. Nas observações e conversas constatamos que seus desejos se contrapõem às escolas que frequentam, que são monocromáticas ou ainda sem cor, sem vida. Em nossa visão as escolas pesquisadas parecem uma prisão com grades e cadeados, com seus portões altos e velhos que, ao serem abertos, emitem um som agudo de seus ferrolhos demonstrando o quão velhos e descombinados estão se comparados a modernidade que apresenta-se tão rapidamente para todos nós, inclusive e principalmente para nossas crianças.

Talvez possamos dizer que a escola que desejam é um lugar cheio de vida, pois os elementos presentes nas observações e conversas nos levam a essa percepção, pois falam que a escola tem que ter plantas, flores, muito lugar para brincar. Mas, o que mais nos chamou atenção foi a frequência com que falam dos espaços que desejam para brincar ao almejarem um parque, um espaço que pudessem dizer que ali se brinca. Na E1, ao conversar com o aluno M ele nos disse que “*A escola tem que ter parquinho porque é legal. Se não brincar a gente*

*fica triste!*” Não há nada mais autêntico do que a fala dessa criança expressando que sem brincadeira eles sentem-se tristes, pois são crianças e vivem uma infância com suas especificidades e necessidades naturais de uma criança.

Ainda na E1, a fala de outra criança nos chamou atenção. Em uma das nossas conversas, ela, diz **C**: *“Escola tinha que ter lanche, bebedouro com copo porque pode pegar boqueira, banheiro com sabonete e papel e fruta na hora do lanche... Escola é desenhar, aprender!”* É possível encontrar nesta fala elementos que nos mostram como essas crianças de apenas seis anos tem noção do que é escola e sabem o que querem dessa e nessa escola.

Assim, queremos ratificar a importância de se ouvir os relatos infantis, suas impressões a respeito do lugar onde estão, pois conforme preconiza Quinteiro (2009, p. 41)

[...] a criança, sendo um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma. As “falas” das crianças, dos alunos do ensino fundamental, indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria encantadora, por vezes até comovente [...].

Essa capacidade de revelar aspectos do mundo concreto revela-se a todos os instantes em que permitimos que os relatos das crianças sejam ouvidos como, por exemplo, em um dia na E1 quando estávamos conversando com algumas crianças e **J** nos diz: *“eu estou gostando muito da professora. Ela é boa, mas estou estranhando...os grandes não tem que vim de manhã?”* Esse comentário foi feito após perguntar se haviam gostado da recreação do dia anterior em que saíram da sala com a professora para brincar. Portanto, afirmamos novamente que essa criança de apenas seis anos consegue nos dar pistas de que algo pode estar errado na escola com relação ao turno das aulas, pois ela contesta e ao mesmo tempo pergunta e sugere que seria melhor que os alunos maiores estudassem em turnos diferentes daquele que eles estudam. Talvez essa criança esteja dando algumas pistas de como organizar melhor a escola. Assim, conversando com as crianças ouvíamos suas inquietações, seus medos, suas curiosidades. De repente esse é o exercício que a escola precisa fazer, ouvir suas crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão considerações finais nos leva imediatamente a imaginar um fim, mas não é exatamente o que nos propomos a fazer neste item. Então, confabulamos que não é o fim, mas o início de uma longa trajetória no campo da pesquisa, das descobertas sobre as vozes da criança como sujeito protagonista de sua história, como locutor da e na pesquisa.

Estamos cientes que apenas começamos a entender o que é ter um olhar de observador, entrar no campo onde se encontra o sujeito da pesquisa e ali permanecer buscando coletar informações que nos provoquem, instigue, nos faça refletir sobre o problema a ser investigado. Todo esse movimento nos conduz a outro momento nesse processo de descobertas, qual seja, a análise dos dados.

Assim, tudo o que aqui está posto foi construído com objetivo de contribuir para a compreensão da criança como sujeito histórico na concretude de suas impressões em relação ao ambiente escolar em que está inserido. Nessa construção incorremos em erros que nos possibilitaram um refazer com um novo olhar mais atento sobre alguns pontos e questões no decorrer do trabalho, levando-nos a reflexões, a novas elaborações daquilo que considerávamos acabado. Nesse processo percebemos que estamos sempre a construir, (re)elaborar nossos conhecimentos, nossas considerações.

Então, se considerar é olhar com atenção, é refletir sobre algo, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, pretendemos aqui voltar o nosso olhar atenciosamente para a trajetória por nós percorrida e dizer daquilo que percebemos, captamos e construímos no decorrer das nossas observações e análises dos dados coletados.

Inicialmente imaginávamos que seria um tanto quanto difícil a execução do nosso ousado projeto de pesquisa, pois tínhamos como meta ouvir as vozes das crianças matriculadas no primeiro ano do EF de nove anos que já haviam passado pela educação infantil, portanto, já tinham passado por uma de educação formal – mesmo que moderada - em sua trajetória de vida. Encontramos sim muitos obstáculos, muitas pedras em nosso caminho e a maior delas, se é que podemos assim dizer, foi com relação à metodologia que seria utilizada no decorrer da nossa pesquisa para coleta de dados.

Após algumas leituras, tendo por base autores como Corsaro, Sarmiento, Quinteiro, Demartini, Delgado, Müller e outros, nos deparamos com novas perspectivas, novos horizontes. Com esperança reconstruída nos dispusemos a remover as pedras do meio do caminho, pois esses autores asseveram com veemência que é possível sim ouvir as vozes das

nossas crianças, fazer pesquisa com a criança e não somente sobre a criança. Assim o fizemos, e os instrumentos utilizados em nossa pesquisa nos possibilitaram esse olhar sob a perspectiva da criança, pois ouvimos suas vozes, buscamos compreendê-la no decorrer das nossas conversas e observações, e realmente as crianças nos forneceram informações um tanto importantes para nossas análises.

Conforme exposto, a escola passou por grandes modificações em seu sistema organizacional e, atualmente, a ampliação dos anos escolares da educação básica tem sido muito discutida, sendo as crianças de seis anos o principal alvo. O que constatamos em nossa pesquisa é que, uma vez recebidas no ensino fundamental, elas são obrigadas a se adaptar ao novo sistema, às novas formas de aprender. Nossas observações nos permitiram vivenciar as dificuldades, nessa transição, enfrentadas pela criança que sai da EI e passa a frequentar o EF.

Dentre os fatos que nos chamaram atenção foi de a criança conceber a escola como um lugar triste, pois nos pareceu incomum essa impressão permeando a mente de uma criança de apenas seis anos. O fato nos causou estranheza, e ficamos a indagar o que teria levado essa criança tecer tal comentário. Entretanto, durante nossa permanência nas escolas percebemos que, de fato, elas são pouco acolhedoras em alguns aspectos, dentre os quais, o aspecto físico. Elas não oferecem aos alunos um ambiente agradável, limpo, climatizado, com paredes bem pintadas, salas arejadas, cortinas limpas e sem rasgos, banheiros salubres, refeitório aconchegante que os convida realmente a fazer uma refeição com prazer, mobiliário adequado às especificidades dessa criança, etc. Nos pátios das escolas não há muito espaço para as brincadeiras, e geralmente não têm bancos para que as crianças possam simplesmente sentar e observar o tempo passar. Por fim, as escolas observadas se encontram em condições desfavoráveis para receber e trabalhar com essa criança.

Evidenciamos ainda que o “gostar da escola” para as crianças está vinculado ao momento de brincar e que por isso alguns a consideram “um pouquinho chata” porque a rotina das professoras *quase não permite* essa vivência. É exatamente esse aspecto que as crianças mudariam na escola: “mais tempo para brincar”, é isso que consideraram em seus relatos que é preciso priorizar um lugar, um tempo, um espaço para que desenvolvam suas brincadeiras, para viverem a infância. Essa realidade, a ausência do brincar, faz com que ao relatarem o gosto pela escola *realizem* comparação com a EI, onde podiam brincar, pois ainda é muito forte no imaginário dessas crianças as lembranças do tempo da EI, afinal, estão

chegando a uma nova escola, bem diferente (estrutura física, conteúdos e metodologia das aulas) daquela que frequentavam.

Na elaboração dessa dissertação discorreremos sobre as especificidades dessa criança, da sua infância e dos meios adequados para atendê-la nas instituições. Ocorre que as escolas que observamos ainda não se adaptaram às orientações e diretrizes sinalizadas pelo MEC no que dizem respeito aos padrões a serem adotados para receber a criança de seis anos no EF. Percebemos que a escola é voltada para alunos de mais idade, enquanto os pequenos ainda anseiam por uma escola mais “alegre” que os atenda em suas diferenças.

Na contramão deste desejo das crianças, percebemos que as escolas não contam com um parque, tão pouco um local apropriado para as brincadeiras das crianças. Parece que a escola está a dizer que a criança que ali frequenta não brinca mais porque agora são alunos e alunos estudam. Consideramos urgente a necessidade de um repensar sobre a organização do espaço físico das nossas escolas com fim de atender as crianças que estão chegando mais cedo nas instituições de ensino fundamental.

É muito incisiva a resposta das crianças sobre o recreio como sendo um momento para brincar, para socialização, o que nos leva a refletir sobre a importância da brincadeira na infância. Sobre isso Kramer (BRASIL, 2007) assevera que a especificidade da infância é seu poder de imaginação, é a fantasia, é a sua criatividade e a brincadeira que é entendida como experiência de cultura. Contudo, ainda não se oportuniza nas escolas pesquisadas esse momento para as crianças de seis anos que estão no primeiro ano do EF de nove anos.

Constatamos também que as crianças concebem a organização da aula em dois momentos distintos sendo: um dentro da sala de aula destinado ao ensino-aprendizagem e, o outro, fora da sala de aula, o recreio, destinado as brincadeiras. Acreditamos que essa forma de a criança conceber a aula talvez possa ocorrer pelo fato de as próprias professoras não perceberem que o brincar está estritamente relacionado a aprendizagem e, por isso, desenvolvem uma prática que desassocia o brincar do aprender.

Ficou evidente, durante a coleta de dados, que a questão do querer brincar foi de maior ocorrência nas falas das crianças, e, sabemos que a brincadeira faz parte da cultura infantil, por isso é tão presente na fala das crianças. A esse respeito Borba (2007) preconiza que a criança, pelo fato de estar situada em um contexto histórico e social incorpora a experiência cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros. Como nos alerta Kramer “[...] **As crianças brincam, isso é o que as caracteriza**” (BRASIL, 2007, p. 15. Grifos nossos).

Asseveramos que o ambiente escolar é um dos locais que a criança estabelece diferentes relações com o outro, neste caso, mais especificamente com as crianças de sua idade. Experiências são compartilhadas, vivenciadas e ainda se constrói outras tantas situações responsáveis pela elaboração e estruturação emocional, psicológica, cognitiva e motora dessa criança que produz, a partir daí, seu conhecimento, suas certezas, suas incertezas, suas indagações. Ela não apenas reproduz as experiências mas, com a sua imaginação, ela reinventa, reconstrói à seu modo suas impressões, *dentre as quais, aquela que perseguimos como objeto de estudo “impressão de escola”*. E, considerando nossos indicadores de análise, a escola para essa criança, é um lugar incompleto, pois relatam a falta de crianças menores para formação de pares para brincar e conversar que, de acordo com Corsaro (2009), permite a reelaboração da realidade imposta.

Permitinos tecer algumas considerações a respeito das professoras, embora conforme exposto em capítulo anterior que estas não foram o foco da nossa pesquisa, mas inderetamente se fizeram presentes já que não há como dissociar as atitudes e reações das crianças sem a ação pedagógica que as impulsiona. Então, com relação as professoras, podemos dizer que algumas verdades foram colocadas em “cheque” concernentes à prática pedagógica, pois observamos duas professoras uma mais experiente, já no final de carreira, a outra no início de carreira, bem mais jovem e com formação inicial mais recente. Imaginávamos, então, ao iniciar as observações, que a professora mais jovem teria mais disposição, mais criatividade e que por isso desenvolveria atividades mais significativas com seus alunos. No entanto, para nossa surpresa, foi a professora mais experiente que demonstrou maior interesse, sensibilidade, disposição para o exercício da prática pedagógica. Inferimos, então, que a idade ou tempo de magistério não interfere no desempenho do trabalho pedagógico do professor, e que a disposição em realizar atividades significativas com as crianças dependerá da consciência de cada professor.

Acreditamos, após essa pesquisa, que se de repente exercitarmos mais a arte de ouvir e permitir que as nossas crianças falem sobre suas necessidades, suas expectativas, isso seria um bom começo na construção de um futuro melhor para educação, para nossas escolas e, conseqüentemente, para nossa sociedade. As crianças precisam ser vistas como cidadãos, 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.

É preciso valorizar a curiosidade e a autonomia dos alunos, para que isso resulte em pessoas capazes de estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e as situações vividas, enfim, pessoas que saibam pensar, conforme preconiza o Relatório da UNESCO (DELORS,

1998). A escola, através do professor, deve auxiliar na educação da criança, pois sendo instituição de educação formal, deveria permitir que as crianças se posicionassem como *cidadãs conscientes, críticas e participativas* sabendo expressar suas opiniões, suas contradições, seus temores e suas conquistas. Corroboramos com Freire (1996, p. 70) ao enfatizar que não podemos negar que o papel fundamental do professor é “contribuir positivamente para que o educando vá sendo artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”.

Com esta pesquisa foi possível perceber que as escolas ainda precisam adaptar-se à nova demanda de alunos do primeiro ano do EF de nove anos, pois são crianças que estão chegando com suas características, peculiaridades e precisam ser atendidas nesse novo contexto. A escola que essa criança deseja está presente apenas nos documentos, e nos parece bem longe da realidade. Precisamos de escolas que façam os alunos pensarem criticamente, que os instigue a questionar, duvidar e não querer tudo pronto e acabado. Uma escola que oportunize ao aluno expressar-se e ser ouvido.

Temos por certo que as escolas têm papel essencial em nossa sociedade, e que por isso não podem ficar à margem das mudanças que ocorrem diariamente e faz emergir novas expectativas, novos anseios, novas necessidades. Logo, essas instituições devem acompanhar as transformações da sociedade e se aperfeiçoar para possibilitar aos seus alunos, em nosso caso às crianças do EF, a construção de um futuro melhor, aliás, por que não de um hoje melhor? É preciso estar atento ao modo de pensar e de agir dessas crianças e é da escola o dever de descaracterizar-se dessa forma triste e sem vida a qual foi concebida pelas crianças participantes nessa pesquisa.

Recorrendo novamente a Freire (1996, p. 41), nos sentimos motivadas a dizer que não estivemos observando para nada fazer, mas para, a partir das constatações, contribuir de alguma maneira, ainda que em outras realidades, na formação de cidadãos conscientes. O autor nos ensina que

[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas (1996, p. 41).

Foi respaldas nesta premissa que optamos neste trabalho por uma metodologia que reconhecesse as crianças como “sujeitos de pesquisa” e não como meros objetos de investigação, que “coisificam” o sujeito e suas relações. Por isto, a importância de nos colocar junto às crianças e ouvir suas vozes, pois, neste tipo de pesquisa, de cunho qualitativo, é

extremamente importante que o pesquisador esteja disposto a participar e conversar com as crianças.

Por fim, esse processo de construção culminou na apresentação da nossa pesquisa que, de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 12), “só é possível dizer que um conhecimento foi produzido, uma vez que se tornou público. [...] a comunicação faz parte do processo de produção de conhecimento”. Portanto, como parte do processo, nos submetemos à apreciação pública do nosso trabalho, na certeza de que estivemos, de alguma forma, nos tornando mais críticos e, parafraseando Freire, cientes de que não somos senhores da verdade.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.
- \_\_\_\_\_, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: FNDE, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino fundamental para Nove Anos**. Relatório do Programa (1). Brasília: MEC/SEB, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino fundamental para Nove Anos**. Relatório do Programa (1). Brasília: MEC/SEB, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Relatório do Programa (2). Brasília: MEC/SEB, 2005e.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Relatório do Programa (3). Brasília: MEC/SEB, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino fundamental de Nove Anos. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5 /2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/2009**. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino fundamental de Nove anos. Brasília: MEC/SEFN, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 07//2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de Nove anos. Brasília, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 07//2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de nove anos. Brasília, 2010c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**. Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 5.692**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114/2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do Ensino fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274/2006**. Dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino fundamental e a obrigatoriedade do início do Ensino fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 3/2005**. Define normas nacionais para ampliação do Ensino fundamental para Nove Anos de Duração. Brasília, 2005c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

\_\_\_\_\_. Planalto do Governo. **Lei nº 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer 022/1998 CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 020/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 4/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 4.024**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: ente o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CÁCERES. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 08/2009**. Estabelece Normas para a Educação Infantil no Âmbito do Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT. Cáceres/MT, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação e debate. In: **Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n.2, p. 47-70, out. 2000.

COELHO: Repensar o campo da educação de infância. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura (OEI). Nº 44/3, 25 de outubro de 2007.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **A emergência da escola como instância político-administrativa: remanejamentos conceituais e articulações políticas**. Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: Uma Escola para a inclusão social. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, Nov., 2003.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação**. 3. ed., São Paulo: Saraiva, 1989.

DELGADO Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Dossiê “Sociologia da infância: pesquisas com crianças”. In: **Caderno CEDES: Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 343-347, Maio/Ago. 2005.

DELORS, Jacques (org.). **Educação Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.MEC/BRASIL. 1996.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Regina Teixeira de Salles. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. Percursos. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4. ed. Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FUJITA, Luiz. **Qual foi a primeira escola?** Revista Mundo Estranho (online): 2008 . Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-foi-a-primeira-escola>. Acessado em: 15 de fevereiro de 2.014.

GALZEARANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. Campinas: Autores Associados, 2009.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: o letramento como horizonte político no Ensino fundamental. In: NASCIMENTO, Anelise M. do. (Org.) **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora: Edur, 2011.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de . A escrita da história da infância: Periodização e fontes. SARMENTO, Manuel Sarmento; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) **Coleção Ciências da Educação: Estudos da Infância e Práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HEYWOOD, Colin. Trad. Roberto Cataldo Costa. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS3. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão Digital 3.0. Junho/2009.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

\_\_\_\_\_, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR; Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LÜDKE; ANDRÉ, Menga; Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 18. ed., São Paulo: Editora Nacional, 1990.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. In: **Revista Sexta-feira**, nº 1, mai. de 1997, São Paulo.

MONROE, Paul. **História da educação: nova tradução e notas de Idel Becker**. 18. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MOREIRA, Orlando Rochadel. **Políticas públicas e direito à educação**. Belo Horizonte:Fórum, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed., Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, Cássia Maira Baptista de. Pensando a infância entre a política como essência e a política como história. In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro do Nascimento (Org.) **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora/ Edur, 2011.

OLIVEIRA, Maria Izete. Inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: uma reflexão necessária. In: **Série-Estudos**. Campo Grande: UCDB n. 29 p. 95-106, jan/jun., 2010.

PARO, Vitor Henrique Paro. **A escola: educação, cultura e desporto para a inclusão social**. Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: Uma Escola para a inclusão social. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

PEREIRA, Afonso Maria. **Curso de Pedagogia: Representações de Alunos e Ex-Alunos Sobre o Curso e sal Profissionalização – Um Estudo em Mato Grosso**. São Paulo: PUC, Tese de doutorado, Programa de Psicologia da Educação, 2004

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

RAPOPORT, Andrea. A criança de seis e o primeiro ano do ensino fundamental. In: \_\_\_\_\_; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG Marta; PACHECO, M. Pacheco (Org.) **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskiana. In: \_\_\_\_\_; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG Marta; PACHECO, M. Pacheco. **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RICHARDSON, R. (Org.) **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas**. Braga: IEC, UMINHO, 2006.

\_\_\_\_\_, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Caderno CEDES: Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 343-347, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. SARMENTO, Manuel J. (orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Instuições Escolares. **Cadernos de História da Educação – nº 4 – jan/dez**. 2005.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência**. Florianópolis: SC, dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UNICEF. Vez e voz da criança. **Rádio pela Infância**. Brasília, outubro 2010. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_18724.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_18724.htm) >. Acesso em 27 de março de 2014.

ZANINI, Juliana Q. S. LEITE; Rachel W. Sobre afetividade e construção de vínculos na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

**APÊNDICE I**  
**ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO**

O que a criança pensa da escola em relação:

Ao espaço físico (salas, pátio, banheiros, refeitório, local para recreação etc.);

Aos conteúdos;

Aos métodos/metodologia (forma de ensinar do professor);

A relação com os adultos/professores;

O que gostaria de mudar.

**APÊNDICE II**  
**ROTEIRO PARA AS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS**

1. O que é a escola para você?
2. Você gosta da escola?
3. Do que mais gosta?
4. Você gosta da professora?
5. Você gosta de estudar?
6. Você gosta de brincar?
7. Você brinca na escola? Quando? Onde? Como?
8. O que você gostaria que tivesse na escola?
9. O que você aprende na escola?
10. O que poderia aprender/fazer na escola?

Lembrando que, para capturar o pensamento da criança o pesquisador deverá questionar o “por quê” de suas respostas instigando-a a refletir e aprofundar suas falas.