

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**ELENITA ROCHA BENEVIDES NASCIMENTO**

**UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS: ENSINO DE  
NOVE ANOS E A OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA DAS  
CRIANÇAS A PARTIR DE 4 ANOS**

ALFENAS/MG

2022

**ELENITA ROCHA BENEVIDES NASCIMENTO**

**UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS: ENSINO DE NOVE ANOS E  
A OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA DAS CRIANÇAS A PARTIR DE 4 ANOS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas-MG.

Linha de Pesquisa: Culturas, Práticas e processos na Educação

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Fabiana Oliveira

**ALFENAS/MG**

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central

Nascimento, Elenita Rocha Benevides.

Um estudo sobre a inserção das crianças no ensino fundamental a partir dos marcos legais : Ensino de nove anos e a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir de 4 anos / Elenita Rocha Benevides Nascimento. - Alfenas, MG, 2022.

245 f. -

Orientador(a): Fabiana de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental de nove anos. 3. Obrigatoriedade. 4. Legislação . 5. Política Pública. I. Oliveira, Fabiana de, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

**ELENITA ROCHA BENEVIDES NASCIMENTO****UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS:  
ENSINO DE NOVE ANOS E A OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA DAS CRIANÇAS A PARTIR DE 4 ANOS**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 28 de março de 2022. Profa. Dra. Fabiana de Oliveira  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos  
Instituição: Universidade Federal de São Carlos UFSCAR-SP

Profa. Dra. Carla Helena Fernandes  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 28/03/2022, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º,

do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Usuário Externo**, em 28/03/2022, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Helena Fernandes, Professor do Magistério Superior**, em 28/03/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0699049** e o código CRC **945C59CC**.

Dedico a Deus, a meus pais, filhas,  
professores e amigos pelo apoio  
na realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código Financiamento 001.

No término de um trabalho olhamos para trás durante todo percurso e percebemos que não seria possível sem as pessoas incríveis que se fizeram presente ao nosso lado nos motivando, nos incentivando a seguir em frente e também nos acalmando nos momentos difíceis de angústia e de desespero em que acreditávamos não ser possível continuar. Eu tive a sorte de ter pessoas que cuidaram tão bem de mim as quais possuo eterna gratidão.

Então agradeço:

À Professora Fabiana de Oliveira, que acreditou no meu projeto e me apresentou os novos estudos da sociologia da infância, em que pude me amparar e caminhar de forma segura no decorrer do meu trabalho; por ter sido exigente buscando sempre uma forma de melhorar, aperfeiçoar o meu trabalho E me motivando a seguir em frente com pulso firme e cabeça erguida. Espero contar sempre com nossa amizade. Professora, muito obrigada.

Às Professoras Carla Helena Fernandes; Maria Walburga dos santos e Helena Felício, que aceitaram o convite em fazer parte da banca.

Ao meu pai, em memória, que sempre festejou minhas conquistas e sabia da importância da educação na vida de uma pessoa. Um homem que sempre me incentivava e se emocionava por cada etapa vencida. À minha mãe que, mesmo sem entender o porquê de tantos anos e horas mantidas de frente a um computador, me apoiou e me ajudou naquilo que eu precisei. Te amo mãe!

Às minhas filhas Ana Luísa e Ana Beatriz, pela compreensão, pelo carinho, pelo cuidado que sempre tiveram comigo, sendo elas minha fonte de inspiração que fizeram me manter forte e confiante que tudo daria certo. Filhas, amo vocês.

Às amigas de mestrado Melissa Lapa e Lilian Maria Soares, que sempre se dispuseram a esclarecer algumas dúvidas de forma paciente e carinhosa. Obrigada meninas!

Finalmente agradeço a Deus por me manter forte em um trabalho de pesquisa que exigia muita dedicação, em que foi preciso ser conciliado com alguns problemas pessoais, que somente foi possível com a presença dele em minha vida.

Toda criança no mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida.

(Ruth Rocha, 2002)

## RESUMO

Esta Pesquisa tem como base metodológica a pesquisa qualitativa, em que, é realizada análise qualitativa de conteúdo com base nas concepções de Bardin (1977). Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica sendo feito um estudo do estado do conhecimento de teses e dissertações encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que foi possível fazermos uma análise de tudo o que foi produzido no marco temporal inicial do ano de 2006, sendo esse ano o de implementação da Lei 11.274/06 que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, abarcando a emenda constitucional nº 59/2009 e sanção da lei nº 12.796/2013, que tornou obrigatório a educação a partir dos quatro anos de idade, que também foi analisado neste trabalho de pesquisa até os anos atuais. Teve como objetivo geral: compreender por meio das pesquisas levantadas, o que se têm apresentado sobre a retirada das crianças da educação infantil e sua inserção no ensino fundamental. Os objetivos específicos correspondem a: conhecer por meio das pesquisas as mudanças e adaptações no currículo do ensino fundamental; compreender como o espaço e o tempo da escola de ensino fundamental tem sido organizado para receber as crianças da primeira infância; identificar a forma como professores, gestores e familiares se prepararam e lidam para receber as crianças da educação infantil. Obtivemos como resultado que os espaços escolares, o tempo e o currículo do ensino fundamental não foram preparados, adaptados afim de receber as crianças da primeira infância. Professores, gestores não receberam formação adequada quanto ao atendimento as especificidades das crianças pequenas, de modo que pudessem respeitar seu modo próprio de aprender, e de se socializar.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Ensino Fundamental de nove anos; obrigatoriedade; legislação; política pública.



## RESUMEN

Este proyecto de investigación se basa en la investigación cualitativa, en la que se realizará un análisis cualitativo del contenido basado en las concepciones de Bardin (1977). Los datos serán recolectados a través de la investigación bibliográfica y un estudio del estado del arte de tesis y disertaciones que se encuentran en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), siendo posible hacer un análisis de todo lo que se ha producido estableciendo un marco de tiempo inicial en 2006, siendo este año la implementación de la Ley 11.274/06 que amplía la escuela primaria de ocho a nueve años, incluida la enmienda constitucional no. 59/2009 y la ley sancionadora no. 12,796/2013, que hace obligatoria la educación a partir de los cuatro años, que también será analizada en este trabajo de investigación. Su objetivo general será: comprender a través de la investigación planteada, lo que se ha presentado sobre el alejamiento de los niños de la educación infantil y su inserción en la escuela primaria. Los objetivos específicos corresponden a: conocer a través de la investigación los cambios y adaptaciones en el currículo de la escuela primaria; comprender cómo se ha organizado el espacio y el tiempo de la escuela primaria para recibir a los niños de la primera infancia; identificar cómo los maestros, gerentes y miembros de la familia se han preparado y tratado para recibir a los niños de la educación de la primera infancia; analizar desde el punto de vista de los niños el reflejo de las leyes en sus rutinas escolares.

**Palabras- clave:** Educación de la primera infancia; Enseñanza Fundamental de nueve años; Obligatoriedad; legislación; política pública.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos por regiões .....	78
Quadro 2 – Regiões .....	79
Quadro 3 – Quantidade de trabalhos conforme titulação exigida .....	80
Quadro 4 – Relação de trabalhos encontrados por ano.....	80
Quadro 5 – Coleta de dados .....	82
Quadro 6 – Participantes das pesquisas .....	83
Quadro 7 – Métodos utilizados .....	83
Quadro 8 – As pesquisas da análise .....	215

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>67</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS: O QUE AS PESQUISAS TÊM A NOS DIZER</b>	<b>77</b>
5.1	ANÁLISE QUANTITATIVA .....	77
5.2	ANÁLISE QUALITATIVA .....	84
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>207</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>210</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>215</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há exatamente dezesseis anos, houve a criação da Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, a qual amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seus seis anos de idade (completos até o dia 31/03). Essa medida teve como um dos seus objetivos incluir um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro de maneira a democratizar e universalizar o ensino, cuidando para que essas crianças usufríssem de orientações e práticas pedagógicas que as respeitassem, que fossem vistas como sujeitos de direitos e também como sujeitos de aprendizagem, propondo mudanças no espaço educativo do ensino fundamental, da forma que melhor atendesse essas crianças como também nos materiais didáticos, equipamentos e currículo:

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos. (ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS ORIENTAÇÃO PARA INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE, 2007, p.7).

Estando atento para o que é demandado as crianças nessa etapa da educação básica, que requer objetivos próprios que contemple práticas pedagógicas, de maneira a alcançar suas potencialidades e necessidades específicas. Levando em consideração que a educação infantil não é uma etapa em que procura preparar as crianças para o ensino fundamental, da mesma forma que durante o processo de inserção das crianças no ensino fundamental não sejam adiantados conteúdos a essas crianças exclusivamente a fim de prepará-las para os próximos anos dessa fase da educação.

Os planejamentos curriculares devem estar atrelados para a vida, para o cotidiano das crianças de forma contextualizado, que abarque suas experiências, de forma que o ensino seja atribuído de sentidos e possa chegar a todos e todas de forma igualitária, garantindo assim a igualdade de acesso ao conhecimento. No entanto, deve se estar atento às práticas de ensino, para que não seja deixado de lado as especificidades da educação infantil ao atender as crianças de seis anos, que é o tempo do brincar, da ludicidade, pois apesar do fato de terem sido incluídas na etapa do ensino fundamental, não tiraram delas as particularidades da

primeira infância que demandam forma e tempo de aprender em que a brincadeira, a fantasia é a principal mola propulsora:

Todavia sabemos, a criança não deixa de ser criança ao ingressar no Ensino Fundamental, por isso, nossa defesa é que a criança necessita de práticas pedagógicas preocupadas com seu desenvolvimento integral. Paradoxalmente, essas práticas lúdicas, contudo, são propostas em sua maioria na Educação Infantil e, sendo assim, a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental acaba por limitar a participação delas nas atividades lúdicas em prol apreensões tradicionais de conteúdo e de técnicas (ALMEIDA, 2016, p.59).

Sendo assim, é importante que pensemos se antes o ensino fundamental recebia críticas pela sua forma escolarizante, mecanicista de ensinar. Com a chegada das crianças da primeira infância no seu espaço, essas questões se tornaram ainda mais preocupante; também não é para menos, pois crianças menores passaram a fazer parte do seu contexto educativo, e se faz ainda mais necessário que esta fase da educação básica seja vista com um novo olhar, que os professores e gestores ali presentes tenham formação para entender, respeitar as singularidades da primeira infância. Entendemos assim que o período de transição seja visto de forma ainda mais cuidadosa e delicada, que seja um período de continuidades e não de rupturas:

Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. (KRAMER, 2007 p.19)

Dessa forma, não é possível que possamos atender de forma satisfatória crianças de seis anos, pertencentes à primeira infância sem sabermos e sem refletirmos sobre suas formas e maneiras de ver o mundo,

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão.

Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas. (KRAMER, 2007, p.15).

Sabendo disso, devemos nos tornar mais vigilantes em relação a nossa prática, a nossa conduta para que não sejamos negligentes ao estabelecermos relações educativas com as crianças da primeira infância, levando-as em consideração, respeitando as suas particularidades e o modo de como se apropriam do conhecimento acumulados em nossa sociedade que é por meio do brincar.

No entanto, ainda hoje, por mais que a infância esteja amparada por documentos legais como a Constituição de 88 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, muitos dos seus direitos e necessidades são desrespeitados. Podemos tomar como exemplo o fato de as crianças de seis anos e as pré-escolares estarem incluídas nos espaços de ensino fundamental, mesmo fazendo parte da primeira infância, ou seja, deveriam estar na primeira etapa da educação básica.

Rocha (2001) traz algumas especificidades entre ensino fundamental e a educação infantil, a começar pela nomenclatura. A etapa do fundamental está mais preocupada com um processo de ensino aprendizagem que enxerga a criança como aluno, um receptor de conteúdos programáticos em aulas dadas. A educação infantil, por sua vez, traz a concepção do educar e do cuidar, sendo esse conceito mais amplo, que visa garantir os direitos da criança, tais como bem estar, segurança, brincadeiras, expressão, movimento e a formação integral:

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 2001, p.31)

A autora supracitada acredita que a especificidade da educação infantil deveria se estender para as séries iniciais do ensino fundamental “já que o aluno é antes de tudo a criança em suas múltiplas dimensões” (ROCHA, 2001, p.32) ou seja, a criança deve antes de mais nada ser respeitada enquanto sujeito completo, de direitos, sendo esses preservados a fim de uma educação para vida, e que a escola não seja somente capaz de transmitir conteúdo curriculares sistematizados, mas que humanize.

Porém, o que vemos acontecer atualmente em nossa sociedade a partir da criação da Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos e da emenda constitucional nº 59/2009 e sanção da lei nº 12.796/2013, que torna

obrigatória a frequência das crianças a partir de seus quatro anos de idade na pré-escola escola, é um movimento que coloca em dúvida as formas de garantia da lei de proteção à infância em espaços e ambientes institucionalizados como creches e pré-escola, em que se deve respeitar e considerar o sujeito criança em suas particularidades na sua totalidade, sendo que a obrigatoriedade de matrícula a crianças de 4 e 5 anos na pré-escola poderá levar a escolarização precoce<sup>1</sup>, prejudicando a infância em nossa sociedade e provocando a cisão entre creche e pré-escola, caracterizando, assim, um retrocesso,

Desse modo, enquanto a LDB (1996) evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública; a Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009, ao determinar o ensino obrigatório dos quatro os dezessete anos, a partir de 2016, excluiu a faixa etária de zero a três anos de idade Embora seja uma estratégia para assegurar o direito à educação de maneira ampliada para todas as crianças, fragmenta a Educação Infantil, pois, a “[...] obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 75 *apud*. PASCHOAL, 2018, p. 660-661).

É sabido que no ano de 2014 foi aprovado o plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014) para o decênio 2014/2024, que definiu 10 diretrizes e 20 metas, sendo que a primeira de sua meta contava com a universalização até 2016 da educação infantil na pré-escola e ampliar a oferta de vagas na educação infantil de crianças até 3(três) anos até o final 2024 final da vigência do PNE. A esse respeito, pode-se afirmar que,

Sobressaem no PNE as metas dedicadas à educação infantil, em especial, à universalização da pré-escola até o ano de 2016. Foco importante das políticas educacionais, assiste-se em diversas partes do país, ao esforço de diversos municípios para ampliação de vagas e de democratização do acesso a esta etapa escolar, considerada a primeira da educação básica. Para desenvolvê-la, nos anos que seguem a aprovação do PNE, o governo federal propôs diversos programas, entre eles, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que tem como escopo fornecer assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, propiciando a ampliação do acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil nas redes públicas (ARAUJO, 2016, p.55).

Como podemos perceber, houve a elaboração de programas pelo governo federal em busca de melhorias ao atendimento das pré-escolas na educação infantil, como por exemplo, a

---

<sup>1</sup> Escolarização precoce nesse trabalho é entendido como uma forma de adiantar conteúdos escolares as crianças da primeira infância, com o objetivo único em alfabetiza-las.

construção de novas creches e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública. Porém, ainda houve a necessidade de improvisações e as pré-escolas acabaram sendo implantadas nas instituições de ensino fundamental. Outro fator importante trazido pelas autoras Flores, Brusius e Santos (2018) foi a baixa natalidade em alguns municípios, que fez com que ocorresse uma baixa no número de matrícula do ensino fundamental, possibilitando a inserção dos pré-escolares em seus espaços.

De acordo com Flores, Brusius e Santos (2018), professores que se encontram no ensino fundamental ao trabalharem com as pré-escolas necessitam de formação continuada e que “tenham disciplinas que abordem a especificidade do trabalho com crianças de zero a seis, o que significa em nosso entendimento, contemplar as múltiplas linguagens como experiências a serem vivenciadas, também, pelos adultos em formação” (FLORES; BRUSIUS; SANTOS, 2018, p.345).

A instituição de ensino fundamental deve estar atenta quanto ao currículo específico das pré-escolas, que devem condizer com a primeira etapa da educação, já que o currículo do ensino fundamental costuma ser extremamente rígido, com práticas pedagógicas extremamente tradicionais e metódicas:

Ainda que a educação infantil não tenha se mostrado em nosso município como espaço físico ideal a receber as crianças menores, ela possibilita aos pequenos um pouco mais de liberdade e de movimento. Ou seja, no ensino fundamental as crianças estão sendo impedidas de movimentar em espaços-tempos que as levem a vivenciar práticas, experimentar, experienciar, naturalmente porções do mundo (CHISTÉ; OLIVEIRA, 2019, p.416).

Como podemos perceber, houve a mudança na lei para o atendimento obrigatório das crianças a partir dos 4 anos de idade, e ampliação do ensino fundamental para nove anos, como uma forma de universalização do ensino, no entanto, é preciso estar atento se a escola se preparou para determinadas mudanças, quanto ao atendimento das crianças menores com especificidades próprias da infância, que precisam de espaço adequado, currículo diferenciado, formação adequada de professores no atendimento a esse grupo de crianças.

Como pedagoga, e atuando na escola já por 10 anos, algumas mudanças nas Leis causaram algumas inquietações e questionamentos quanto a sua eficácia, já que presenciei de perto determinadas mudanças, como por exemplo, o encurtamento da permanência da criança na Educação Infantil, como também na redução do tempo em que as crianças frequentavam a creche, passando de tempo integral para meio período e claro a mobilização das (os) professores para alfabetizarem as crianças pré-escolares.



E tudo isso em decorrência das mudanças nas Leis, assim sendo viu-se a necessidade que fosse feito levantamento dos dados para entendermos melhor o reflexo da Lei em todo país, dessa forma analisar os resultados, positivos quanto negativos que refletiram diretamente na vida das crianças, professores, gestores e familiares.

A princípio, foi pensada a realização de uma pesquisa de campo em que fosse possível fazer a análise dos dados a partir da criança, do seu olhar, do seu entendimento tendo como locus seu espaço escolar, mas nos veio a pandemia da corona vírus, que teve seu início no país em 2020 e com as escolas fechadas, ficamos impossibilitados de determinado procedimento metodológico pensado no início dessa pesquisa.

Assim sendo, partimos para uma outra forma metodológica que fosse viável em período pandêmico, optando então pela pesquisa bibliográfica. Por meio de determinado procedimento com o levantamento necessário das pesquisas, foi possível contribuir com o meio acadêmico de diferentes áreas, como da história e da sociologia. Na história com a delimitação do marco temporal sendo possível analisar as mudanças sociais, na vida das pessoas que foram atingidas pelas mudanças na Lei, sociologicamente falando foi possível perceber uma mudança na cultura escolar, nos costumes, na forma de ensinar que partiu da educação infantil até aos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, buscamos entender o que vem acontecendo nas instituições educacionais do ensino fundamental a partir das pesquisas e estudos realizados até hoje, nos permitindo analisar o que se tem mudado ou melhorado em prol da educação. Isso nos proporcionou um melhor entendimento de infância e de criança, na maneira como elas são influenciadas e ao mesmo tempo influenciam as mudanças do contexto educativo e familiar que no qual estão inseridas.

No que tange à estrutura deste trabalho, em leitura do capítulo um, foi possível refletir como a sociedade brasileira vem, ao longo dos anos, atendendo nossas crianças de forma a lhes garantirem educação de qualidade, respeito as suas especificidades e potencialidade, de que forma que nossos governantes, ao longo dos anos, trataram essa pauta tão importante em nossa sociedade.

No capítulo dois tratamos das mudanças necessárias a serem feitas no espaço, no currículo, nas práticas pedagógicas e na avaliação destinada a essas crianças, afim de proporcionarem um espaço agradável, instigante e necessário para que possam se desenvolverem de forma plena, integral trabalhando suas capacidades e potencialidades de

maneira efetiva e ao mesmo tempo prazerosa facilitando a apropriação e consolidação do conhecimento.

No capítulo três, a partir dos estudos sociais da infância, discutimos o olhar que se procura ter hoje de criança e infância, sendo um olhar que rompe com o paradigma de criança passiva, que vive a espera do adulto para se inteirar do meio social que ela se encontra, que acontece por meio das instituições família e escola, vendo na infância uma fase passageira de desenvolvimento que é igual em qualquer lugar do mundo. Sendo assim, os estudos sociais da infância nos trazem uma visão totalmente oposta de criança e infância trazendo a concepção de criança ativa, autônoma que antes mesmo dos adultos impor a ela uma cultura já posta. Dessa forma, ela já se integrou a essa nova cultura, com um olhar próprio, particular sendo capaz de dar nova roupagem a ela, como também transformá-la, mostrando-nos que a infância se constitui de várias infâncias a depender de qual lugar e momento ela está situada.

No capítulo quatro foi apresentada a metodologia aplicada, sendo que se trata de uma pesquisa bibliográfica que buscou na BDTD/IBCT, por teses e dissertações que tratam sobre o tema abordado, podendo assim ser feito a análise do que as pesquisas tem apontado a respeito do ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade. Nesse sentido, no capítulo cinco, foi feita a análise quantitativa das informações trazidos pelos trabalhos, como também a análise qualitativa de todos os trabalhos levantados, afim de respondermos nossos objetivos.

Dessa forma, procuramos compreender por meio das pesquisas levantadas, o que se têm apresentado sobre a retirada das crianças da educação infantil e sua inserção no ensino fundamental a partir da questão de pesquisa que se enuncia da seguinte maneira: *O que as pesquisas têm apresentado sobre a retirada das crianças da educação infantil e sua inserção no ensino fundamental?* Nossos objetivos específicos correspondem em: conhecer por meio das pesquisas, as mudanças e adaptações no currículo do ensino fundamental; compreender como o espaço e o tempo da escola de ensino fundamental tem sido organizado para receber as crianças da primeira infância; identificar a forma como professores, gestores e familiares se prepararam e lidam para receber as crianças da educação infantil. A partir das questões formulou-se a hipótese: o espaço do ensino fundamental não está organizado de modo a acolher as especificidades das crianças da educação infantil.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nossas leis e normativas mudam de acordo com as mudanças sociais, em decorrência de uma série de necessidades que advém e devem ser adequadas aos andamentos da sociedade. Na educação não é diferente, sendo necessário fazer variadas alterações em suas leis, afim de ampliar e aprimorar o amparo legal aos seus envolvidos;

Bobbio mostra como a formulação dos direitos do homem muda conforme mudam as condições históricas, as necessidades e interesses, as relações sociais e de poder, a ciência e a tecnologia e assim por diante. Sua análise considera que os chamados direitos “naturais” não existem enquanto critérios absolutos, mas são sempre interpretados pelos homens segundo determinados contextos sociais, culturais e políticos (CAMPOS, 1999, p. 118).

Sendo assim, é importante que possamos refletir e analisar os reflexos das leis na vida das pessoas, da forma como são atingidas por elas; consequências essas que são refletidas muitas vezes de forma imediata. Já alguns fatores demandam tempo para que seja feito estudo e análise. É o que determinada pesquisa se propõe a fazer depois de 15 (quinze) anos da implantação da Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, na qual amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, tornando obrigatório a matrícula das crianças a partir dos seus seis anos de idade (completos até o dia 31/03) e também da Lei nº 12.796/2013 que tornou obrigatório a inserção das crianças ao sistema educacional a partir de seus 4 (quatro) anos.

A primeira lei mencionada teve como um de seus propósitos a ampliação do número de crianças atendidas no ensino fundamental, afim de democratizar o ensino, acelerando também a alfabetização no país. Torna-se necessário que nesse momento ela seja analisada e avaliada quanto ao alcance de seus objetivos, os avanços obtidos com a inclusão das crianças mais cedo nessa etapa educacional, quais as mudanças estabelecidas nas instituições para atender determinado grupo de crianças, sabendo que possuem particularidades próprias que demandam currículo, organização didática e prática pedagógica diferenciada, pois não basta somente incluir sem antes oferecer medidas que atendam de forma qualitativa esse grupo de crianças, dando condições para que a inclusão seja feita de forma verdadeira, afim de intensificar as potencialidades da primeira infância.

Em consequência da lei nº 11.274/06, outra lei de igual importância foi estabelecida. Primeiramente se deu por meio de uma emenda constitucional nº 59/2009 e mais tarde foi sancionada a lei nº 12.796/2013, que tornou obrigatória a matrícula das crianças no sistema

educacional a partir de seus 4 (quatro) anos de idade, ou seja, antecipou a pré-escola. Em consequência da antecipação das crianças de 6 (seis) anos no ensino fundamental, diminuiu também o tempo que as crianças tinham na educação infantil. Medidas essas preocupantes, pois isso pode engendrar uma escolarização precoce das crianças, negligenciando a sua formação integral entre o educar e o cuidar, tirando das crianças, da infância, o que lhe é inerente, ou seja, o tempo do brincar, direito esse que pode estar sendo desrespeitado. Outra questão a se pensar é como o espaço do ensino fundamental foi e está sendo organizados para oferecer atendimento as crianças de 6 (seis) anos e também as crianças pré-escolares, já que muitas das vezes por falta de espaço nas creches, passaram a serem atendidas de forma improvisada em instituições do ensino fundamental.

Não podemos aceitar que a universalização do ensino, seja somente uma questão numérica, assim como aconteceu no passado não muito distante, no qual veremos no decorrer desse texto, que tinha também como objetivo atingir um grande número de crianças atendidas no ensino fundamental, porém, não se atentaram quanto a qualidade educacional e os resultados foram desastrosos culminando ao fracasso escolar. Sendo assim, se torna necessária a análise das leis na prática, para que possamos tomar conhecimento dos seus avanços e também de seus pontos negativos que necessitam ser melhorados, sendo imprescindível que primeiramente tomemos nota de pontos importante da legislação, como também do percurso educacional em nosso país que sofreram com influências externas por conta da globalização, que em um sistema capitalista muitas das vezes é gerido por órgãos multilaterais, que foram responsáveis por muitas decisões e medidas legislativa. Somente assim compreenderemos o nosso presente e vislumbraremos um futuro melhor a ser conquistado.

Assim sendo, quando analisamos o advento da estrutura social capitalista, sendo que nesse contexto a estrutura familiar também passava por mudanças e transformações, observamos que as mulheres que eram as principais cuidadoras de seus filhos e se veem impossibilitadas de executar determinada tarefa, pois passaram a fazer parte dos meios de produção da indústria, já que com a introdução das maquinas não exigiam mais de tanta força manual, permitindo assim, que mulheres e crianças pudessem executar tarefas na produção de bens e serviços.

No entanto, os pais se recusavam a vender a mão de obra das crianças por meio período de tempo, assim como queriam os empregadores, pois era pago um valor inferior ao que pagavam pelo tempo integral, dessa forma as crianças passariam a ficar desempregadas, ociosas e sem os adultos para lhe tomarem conta, já que seus pais estariam a trabalhar na

indústria, sendo assim, mulheres que não queriam fazer parte do quadro de trabalhadores da indústria tomavam para si a responsabilidade de abrigarem e cuidarem dos filhos das mulheres trabalhadoras. Então surge nesse momento a terceirização do cuidar e educar da criança desvalida.

E com a expansão da indústria e da crescente necessidade da mão de obra, resultou no aumento expressivo de crianças a serem cuidadas enquanto seus pais estavam trabalhando, então surge as primeiras instituições, de forma ainda bem precária que era conduzida por mulheres da comunidade local. E o que chama atenção em relação a isso é o cunho educativo que se tinha, mesmo que de maneira informal, a prática das cuidadoras não se limitava a apenas ao cuidar, ensinavam as crianças o canto, a memorização de rezas, os bons hábitos e a internalização de regras sociais (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Com o desenvolvimento dessa prática, que contava com o trabalho de mulheres despreparadas e também com adaptação em lugares insalubres, os maus-tratos as crianças aumentaram e em consequência também houve aumento do infanticídio. Com isso, algum tempo depois surgiu na Europa e Estados Unidos instituições que acolhiam essas crianças, com o objetivo de guarda, proteção e de cuidados básicos como higiene e alimentação, ou seja, de caráter assistencialista, porém em estudos de Kuhlmann (2001, *apud*. PASCHOAL; MACHADO, 2009) também foi verificado que já no seu início apesar das instituições que atendiam as crianças terem nas suas bases como foco o assistencialismo, a educação também se fazia presente, muitas das vezes da forma como já acontecia na casa das mulheres da comunidade, com intuito moralista, religioso e disciplinante, previam também o ensinamento das letras do alfabeto, e o desenvolvimento do raciocínio.

Assim, as instituições de ensino foram tomando forma pelo mundo. Inicialmente, no Brasil não foi diferente do cenário europeu e norte americano. As instituições surgiram com caráter primordialmente assistencialista, sendo responsáveis pela criação das instituições, as organizações filantrópicas com objetivo único que era cuidar dos filhos das mães trabalhadoras. Com o aumento da mão de obra no país e diante de sua organização, aumentaram também reivindicações por melhores condições de trabalho e pela criação de instituições para que seus filhos pudessem ficar enquanto trabalhavam. Houve também as reivindicações feministas que reclamavam por uma ampliação desse serviço, que ele fosse ofertado a todas as crianças de mães trabalhadoras ou não, com isso o poder público passou a atuar na oferta desse serviço:

Ao longo das décadas, as poucas conquistas não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a idéia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Outro fator, que também reforçava a garantia de acesso da criança nas creches, era devido a apropriação cultural que elas deveriam ter, já que se acreditava que em casa elas viviam em precárias condições, sem acesso a uma cultura que eles acreditavam que fosse de qualidade, dessa forma a educação na creche teria um caráter compensatório em que, também buscava superar o fracasso escolar;

A teoria da privação cultural e a proposta de educação compensatória, divulgadas no Brasil a partir dos anos setenta, contribuem para essa expansão, fornecendo agrupamentos aos sistemas educacionais públicos que buscavam dar respostas a crescente demanda e ao mesmo tempo necessitavam justificar esses programas como necessários para mitigar os enormes índices de fracasso escolar na educação básica (CAMPOS, 1999, p. 121).

No entanto, as famílias das crianças abastadas davam preferência por um ensino particular, sendo que esse visava o desenvolvimento das crianças de forma mais educativa, criativa, de sociabilização que ia muito além apenas do cuidar, já as crianças pertencentes a famílias menos favorecidas faziam uso de um atendimento educacional que tinha como foco suprir as necessidades básicas.

Nesse período, as crianças e outros grupos sociais como as mulheres, negros, entre outros, não eram reconhecidos como sujeitos de direitos, pois os direitos que se tinham até então não atendia a toda sociedade, eram direitos que se direcionavam aos cidadãos de forma genérica, que atendiam apenas a um grupo específico, sendo eles os homens brancos. Esse grupo sim, se beneficiava da Declaração Universal dos Direitos do Homem fazendo jus ao seu nome (CAMPOS, 1999). Desse modo, os grupos excluídos da sociedade continuavam a perseguirem seus direitos que atendessem as suas reais necessidades de forma específica.

No entanto, esses grupos de direitos minoritários, quase nulos, apenas foram considerados como possíveis cidadãos de direitos após a segunda guerra mundial em que (...) “os organismos internacionais elaboraram declarações que especificam os direitos de todos:

paras as mulheres, em 1952 portanto, 161 anos após Olympe de Gouges; para as crianças, 1959; paras as nações colonizadas, em 1961, e para as raças discriminadas em 1963” (CAMPOS, 1999, p. 119 *apud*. BOBBIO, 1992, p. 99).

Os direitos referidos às crianças, eram devidos as suas características físicas e intelectuais e quanto a sua imaturidade, sendo necessários oferecer a elas proteção e cuidado. Os direitos concebidos às crianças decorreram de direitos primeiramente previstos as mulheres que com a sua inserção ao mercado de trabalho, necessitavam de lugares que pudessem cuidar de sua prole, que muitas vezes acontecia por meio de convenio da indústria com as creches. No Brasil, na década de 30 com a consolidação das leis trabalhistas, passaram a obrigar as empresas, as indústrias que possuíam um quadro de 30 funcionárias ou mais, a disponibilizar lugares de guarda dos filhos das trabalhadoras no período de amamentação, período esse de seis meses que poderiam ser prorrogados de acordo com necessidades de saúde prescrita pelo médico. Desse modo, percebemos que uma necessidade que partia da mãe trabalhadora chegava até aos seus filhos, quanto ao direito do aleitamento materno, provendo também de lugares seguros em que poderiam permanecer enquanto suas mães trabalhavam:

Salvo engano, ainda resta por ser feito um estudo que desvende as origens dessa determinação legal e identifique as forças responsáveis por sua aprovação inicial e, posteriormente, pelo acréscimo e modificações. De todo modo, é interessante o fato de que a primeira vez em que é objeto de preocupação do legislador, a criança pequena me foco seja o filho de trabalhadoras mulheres, cuja saúde se quer protegida por essa medida. Assim, ao mesmo tempo que se procura salvaguardar o direito da criança á sobrevivência, resguarda-se, aparentemente de forma secundaria, o direito da mãe trabalhadora a amamentá-la (CAMPOS, 1999, p. 120).

Porém, como em muitas outras leis, ela não foi muito bem respeitada, e somente no final da década de setenta e início da década de oitenta, que mais uma vez grupos de feministas, juntamente com grupos sindicais, conseguiram um considerável aumento em relação ao número de creches instalados nas empresas paulistas passando de 15 para 23 creches (CAMPOS, 1999). Nesse momento, os planos estaduais, federais e municipais de educação também se expandem, mas de forma barata e de baixa qualidade, na lógica do custo/benefício procurando atender as crianças nas suas necessidades básicas, acreditando que como eram crianças pobres não precisavam de qualidade de serviço e sim, de lugares que abrigassem uma quantidade expressiva de crianças, aparentando verdadeiros depósitos, de forma bem precária, comprometendo assim o desenvolvimento integral da criança:

Levando-se em consideração as análises feita por Corrêa (2007), é possível afirmar que, no anos 1970 e 1980 já se observavam os primeiros efeitos das políticas neoliberais: a educação era oferecida sem padrões de qualidade (a quantidade prevalecia em detrimento da qualidade); a imposição de uma lógica que apregoava que a educação deveria ser desenvolvida pela sociedade com o apoio do Estado e não o contrário; enxugamento da máquina estatal, que estava diretamente ligada à otimização de recursos materiais e humanos (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 95).

Há uma convergência de atuação e reivindicação das mulheres trabalhadoras e feministas no campo educacional, com isso, há uma preocupação em integrar a creche a pré-escola, afim de priorizar o desenvolvimento integral da criança, essas pautas públicas partem da rua para os centros de pesquisas brasileiros a campos universitários.

A elaboração de um documento do conselho nacional do direito da mulher chamado “Carta de Princípios Criança: Compromisso Social” traz em sua redação a creche sendo um direito da criança de zero a seis anos e não somente da mãe trabalhadora, reforçando assim as ideias trazidas pelas feministas como também sendo a educação da criança responsabilidade de todos e não apenas da mãe:

A carta de princípios explicita três significados decorrentes dessa posição: o primeiro ressalta que esse é um direito conquistado e não um ato de benevolência; o segundo defende a creche como uma instituição educativa e não apenas custodial; o terceiro enfatiza que todas as crianças são portadoras desse direito e não apenas os filhos das mães trabalhadoras (CNDM, 1986 p. 31-32 *apud*. CAMPOS, 1999, p. 123).

Todas essas lutas e reivindicações afluem na Constituição de 1988, que de forma legal amplia a seguridade infantil ao direito de creche as crianças de zero a seis anos, de maneira a integrar a creche a pré-escola no sistema educacional, dando direito a frequentar a creche do local de trabalhos também os filhos dos homens trabalhadores, sendo constituído nesse momento um novo sujeito de direito, a criança pequena (CAMPOS, 1999).

Nesse contexto de insatisfação e de luta muito se conquistou, porém com a nova forma de política neoliberal que se alastrava pelo mundo e que vinha fazer parte da sociedade brasileira, dificultava e inviabilizava que fosse colocado em pratica o que previa a Constituição, já que esse tipo de política previa menos investimento nas pautas sociais direcionada para a população mais pobre, até mesmo a redação das Leis de Diretrizes e Base da Educação, por mais que tenha incorporado as reivindicações das mulheres trabalhadoras ao atendimento educacional a todas as crianças, que havia sido amplamente discutida pelos



vários setores da sociedade, teve lá suas modificações não tão agradáveis aos seus reclamantes:

A legislação complementar que vai sendo promulgada após a constituição reflete as contradições entre esses dois momentos, por um lado confirmando uma série de conquistas, mas também introduzindo dispositivos que abrem caminho para retrocessos. O texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovado em 1996 já não é o mesmo exaustivamente debatido por vários setores sociais e inicialmente aprovado na Câmara de Deputados do Congresso Nacional. Assim mesmo, ele reafirma os avanços da constituição no que diz respeito à educação das crianças de zero a seis anos, o que significa que muitas das conquistas pelas quais lutaram inicialmente os movimentos de mulheres foram incorporados à lei educacional (CAMPOS, 1999, p. 125).

Em decorrência da implantação das políticas neoliberais, os gastos com políticas públicas nas demandas sociais deveriam ser mínimos, pois acreditavam que altos investimentos nas demandas e pautas sociais fragilizariam o sistema capitalista colocando-o em risco de fracasso, sendo extremamente necessário a estabilidade monetária. Para otimizar investimentos era preciso também redução dos impostos sobre os rendimentos mais altos, permanência de uma taxa considerável de desempregados como forma de reserva de mão de obra barata, estabilizando assim salários, contendo reivindicações trabalhistas, fragilizando também os movimentos sindicais (ANDERSON, 1995, p.11 *apud*. COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 91).

Nesse sentido, temos apostos uma forma de política que visava o livre mercado, em que o lucro estava acima de tudo e todos, e o que constituía um cidadão livre e digno era sua ambição e capacidade de consumir, o consumo exacerbado a aquisição de bens materiais é o que faria ser um indivíduo respeitado. Assim sendo, um governo neoliberal basicamente “(...) defendia a liberalização da economia, as privatizações, e redução da ação do Estado e a desregulamentação do mercado de trabalho” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 92). A educação passa a ser vista como produto a ser oferecidos por empresas prestadoras de serviço, tendo do Estado investimentos quase nulo, tem-se como objetivo educativo a profissionalização, a formação de mão de obra a fim de atender a lógica do mercado capitalista, a educação passa a ser vista de forma dúbia em que, se questiona se ela é um direito ou uma concessão.

Com a expansão do capitalismo pelo mundo, a economia global se tornou algo cíclico de grande influência na educação, já que ela também foi capturada pela teia do capitalismo sendo transformada em mercadoria, dando-se aí a constituição do mercado educativo. A

globalização influencia e impacta de forma direta a vida cotidiana das pessoas pelo mundo em todos os aspectos seja eles políticos, sociais, culturais e econômicos:

(...) Giddens (1996, p. 367) argumenta que “a globalização não é um fenômeno que se encontra ‘lá fora’”. Ela se refere não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana”. Harvey (1989, p.286- 298) sugere que o ritmo e o conteúdo do dia-a-dia tornou-se não somente mais efêmero e volátil - a produção de mercadorias cada vez mais enfatiza “os valores e virtudes do instantâneo e do descartável” - como também, cada vez mais, centrado nos “sistemas de signos e não mais nas próprias mercadorias”. Este último aspecto, além de muitos outros fatores, tem contribuído para uma “crise de representação”. Tudo isto fornece o contexto para a “desintegração do consenso”. Isto constitui, em parte, aquilo que Pfeil (1998, p. 386) chama de “estrutura de sentimento pós-moderno” e evita “o terror da contingência a partir da qual toda a possibilidade de significância expressiva é eliminada” (BALL, 2001, p. 101-102).

Como vimos, símbolos e signos também são usados para que a globalização alcance as formas de vida e de consumo das pessoas, porém a globalização mercadológica não acontece da mesma forma ao mesmo tempo nos variados lugares do mundo, assim sendo, seus impactos também não são os mesmos, pois se chocam com a cultura local e com a criatividade humana ganhando assim novas formas, novas nuances culturais, políticas, sociais e econômicas (BALL, 2001).

Com a globalização os interesses de mercado e a forma de como conduzir, gerir os interesses econômicos, também influencia no mercado educacional, esses procuram responder aos interesses externos e não da comunidade local, gerando ações, sentimentos, agregando valores de competitividade buscando vantagens, deixando de respeitar dessa forma a impessoalidade,

Assim, aquilo que temos assistido, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação, é a criação de um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma “correspondência” moral entre o provimento público e empresarial. (BALL, 2001, p. 107).

A competição, o individualismo é dado como natural ao ser humano e é retirado da escola o que deveria ser inerente a ela, que é o espaço do diálogo, da reflexão de valores e da cooperação, porém são conceitos eliminados e tidos como fora do contexto e o que reverbera é a lógica do livre mercado, em que os alunos são cada vez mais mercantilizados, sendo o que está em jogo não são as necessidades do estudante e sim o seu custo, e seus indicadores de desempenho;

No contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha. (BALL, 2001, p.108).

Na lógica do mercado educacional, teremos como executor pragmático o gestor, que encarregará de introduzir o novo modelo de poder, de forma a construir um novo tipo de relacionamento entre os sujeitos, em que, também um novo currículo oculto é formado. Sendo assim, o sucesso e satisfação individual escolar é atrelado ao sucesso empresarial que é gerido por meio da competitividade individual, que caberá ser avaliado de inúmeras maneiras, afim de analisar a performance profissional de cada um,

O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da performance - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados - “informando a posição de qualquer elemento num ambiente aberto e num dado momento” (Deleuze, 1992, p. 7). Esta é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança ontológica: “Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados?” (BALL, 2001, p. 110).

Sendo assim, as atitudes e ações são observadas e avaliadas de forma que possam corresponder à ideologia de um mundo dominante em que normas, ações políticas e culturas não sejam autônomas, mas sim de parâmetros universais. Os currículos escolares de acordo com Dale (2004), seguem uma padronização mundial de categorias, o estado-nação dificilmente consideram o que realmente seriam os objetivos nacionais e acabam por se apropriarem do que seriam os objetivos mundiais, como se fossem normativas e formulas a serem seguidas.

As escolas de massas são usadas como uma forma de mecanismo, em que procuram por meio de seus currículos formar indivíduos enquanto cidadão que em consonância com as ideologias e simbologias de uma cultura dominante, fazem disseminar e fazer com que as pessoas acreditem serem uma única corrente ideológica correta e aceitável “enquanto esses estados procuram o reconhecimento interno e externo para si mesmos como “estados-nação

como deve ser”, eles tendem a seguir o exemplo das, e a incorporá-las, concepções prevaletentes na ordem mundial” (DALE, 2004, p. 434-435 apud. WONG, 1992, p. 126).

Nesse sentido, para melhor entendermos a respeito da globalização e sua influência nas políticas educacionais Dale (2004) partiu de duas perspectivas por ele estudado chamado de cultura educacional mundial comum “Para a CEMC, (cultura educacional mundial comum) trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna” (p. 436). E a outra perspectiva, chamada Agente Global Estruturada para a Educação (AGEE), vê a globalização como uma forma de manter em vigência a estrutura capitalista “a adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio” (p. 436).

Sendo assim, percebemos que se trata de mecanismos globalizantes diferentes, a CEMC vê a cultura como algo que parte de uma estrutura social dominante que acaba homogeneizando-a e a educação seria uma chave de acesso para que isso se realizasse; a segunda, a AGEE, vê nas forças supranacionais algo determinante que atinge de forma inevitável os sistemas educacionais nacionais. Nesse sentido, enquanto a CEMC acaba por modelar as culturas nacionais em resposta a culturas mundiais, a AGEE faria um movimento contrário em que o estado nação em resposta a uma força econômica, política e social alinharia suas interpretações e respostas aos sistemas educativos (DALE, 2004).

O que parece comum entre elas é a busca da eficiência na obtenção dos resultados que busca na performatividade uma forma de controle das pessoas como também das organizações, Ball (2010) considera a performatividade uma forma de tecnologia, de regulação que permeia no modo de trabalho das pessoas, promovendo entre os sujeitos o julgamento, a competição, a exposição, a comparação dos resultados positivos e negativos, tido por Lyotard (1979 *apud.* BALL, 2010) como um verdadeiro sistema de “terror”. Esse sistema ganhou espaço no sistema educacional, pois, com a ascendência do capitalismo que cunhou na globalização, a educação passou a ser vista como um negócio que deveria gerar lucros, mercantilizando o aluno e o conhecimento, de forma que pudesse e possa atender o mercado mundial.

E, em todo esse emaranhado de forças e poder, quem somos nós professores? Como nos reconhecemos em meio a tudo isso? Qual a nossa essência? De que forma enxergamos os nossos “alunos”? Segundo Ball (2010, p.39), não somos mais vigiados como na visão de panóptico, não importa mais a forma de trabalho, o processo, e sim o resultado que gera dados

para ser analisados e avaliados. O tempo, o espaço em que as coisas acontecem não são mais relevantes, “é a base de dados, a reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios, e os formulários para a promoção, as inspeções, a avaliação dos pares que estão a frente”. Dessa forma podemos refletir e entender a facilidade pelo qual as crianças são adiantadas em seus processos educativos e a falta de preocupação com os espaços em que realizarão determinado processo.

Como podemos perceber, as formas de avaliação de julgamentos entre os sujeitos são diversos e causa instabilidade, insegurança em saber se está fazendo da forma correta e de que forma isso será avaliado, quais indicadores serão levantados. Pessoas passaram a serem vistas como números, como dados a serem analisados, as relações entre os indivíduos se tornaram superficiais, cabível de julgamento naquilo em que elas produzem. O rigor da performance faz com que haja uma cisão entre professor e aluno em que o professor deixa de enxergar as reais necessidades dos seus educandos realizando uma pratica descompromissada;

Em relação a pratica individual, podemos, de igual modo, identificar o desenvolvimento e as devastações de outro tipo de esquizofrenia. Existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da pratica sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há um potencial cisão entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma boa pratica e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance (BALL, 2010, p. 42).

Assim, os professores, na maioria das vezes, se perdem no caminho não se identificam mais com aquilo que eles já sabem, com o que deveria ser feito, da forma como deveria ser feito, sobre o que ensinar e se sentem mal por isso, cansados, indignados também pelo fato de não poderem sair do jogo, “novamente a alienação do eu está relacionada à incipiente “loucura” das demandas da performatividade: o resultado, as práticas e as relações inautênticas” (BALL, 2010, p. 43).

Desse modo, acabamos por fabricar um outro de nós mesmo, para que possamos atender a performatividade do mercado educacional em busca de promoção, reconhecimento profissional, para que sejamos também seres mais competitivos. Nesse sentido, pessoas, instituições usam de suas próprias fabricações de sujeitos em um grande ensaio, para mostrarem uma boa performance a inspeção do mercado. Caso não ocorra uma boa performance de todos que fazem parte dessa engrenagem, esses serão excluídos, substituídos, inclusive os estudantes que não conseguem obterem sucesso no aprendizado (BALL, 2010).

Assim sendo, os alunos também devem fabricar uma imagem exigida pela instituição de ensino, responder de forma positiva ao treinamento que são submetidos.

Diante de tudo isso, a educação como vimos é vista como um negócio no campo econômico em que o lucro se refere ao menor custo. Nessa lógica mercadológica, o Estado procura terceirizar uma obrigação que seria sua, procurando contribuir com o mínimo possível, ficando a educação muitas vezes a cargo de empresas filantrópicas ou de empresas terceirizadas. Podemos encarar esses preâmbulos como um grande retrocesso e questionar sobre a qualidade ainda inalcançável e que se torna uma meta cada vez mais distante de se alcançar;

Na atualidade, tem recebido destaque um modelo de atendimento às crianças de até seis anos de idade que pode colocar em risco o direito garantido no plano legal. Trata-se da expansão da oferta a partir da ampliação do número de convênios entre municípios e instituições privadas de caráter beneficente, filantrópico ou comunitário, política de atendimento que minimiza a responsabilidade do Estado e para a qual costuma prevalecer o menor custo, fragilizando, em certos casos, princípios constitucionais basilares do direito à educação, como a qualidade, a gratuidade e a gestão democrática (SUSIN, 2009; FLORES; SUSIN, 2013; SUSIN; MONTANO, 2015 *apud*. FLORES; PERONI, 2018, p.135).

São ações do Estado, influenciadas pelo mercado externo em que a globalização “(...) baseada em Organizações Internacionais Não Governamentais (OING), Dale (2004) aponta fortes interesses das grandes potências na definição de políticas para outros países, chanceladas pelos próprios estados-membros” (FLORES; PERONI 2018 p. 137). Percebemos assim, que para entendermos o que se passa sobre a educação local é preciso que se entenda como as relações econômicas se dão em uma escala mundial, já que a educação em uma sociedade capitalista do livre mercado é vista como um negócio.

Diante disso, surgem as parcerias público-privada na educação, com o propósito de que se os países pretendessem se desenvolverem, deveriam seguir esse novo paradigma de desenvolvimento tendo como ênfase o mercado e o empreendedorismo culminando assim uma educação pró-mercado. Nesse quadro econômico global do livre mercado, o Estado abre mão de sua autonomia e responsabilidade com a educação para a comercialização e regulação para o mercado internacional. (FLORES; PERONI; 2018).

Em relação a execução da proposta privatista, o serviço na maioria das vezes é de baixa qualidade, conta com profissionais despreparados com pouco ou nenhuma formação ou especialização na área, tendo assim um baixo custo para a empresa, contam com lugares

inapropriados, contando com nenhuma participação social o que inviabiliza a atuação democrática da sociedade, e a oferta do serviço é direcionada, claro, a grupos sociais vulneráveis. A privatização caminha paralelamente com a política, sendo assim, as instituições privadas determinam o conteúdo a ser ensinado e exigem uma boa performance dos profissionais quanto a isso, monitoram e avaliam os processos, supervisionam e analisam os dados para que se possa ter resultados satisfatórios.

Quanto à educação infantil, não foi e nem é diferente, já que o Estado sempre procurou terceirizar essa etapa da educação, passando a responsabilidades para empresas privadas, que até os anos sessenta careciam de uma educação dual em que a creche tinha cunho assistencialista e era ofertada as crianças pobres, e os jardins de infância eram voltados aos grupos de crianças abastadas. Essa prática foi reforçada pelos órgãos unilaterais UNESCO e UNICEF, que passou a se interessar por essa etapa educacional, e manteve a educação dos jardins de infância para os países ricos e países pobres como o Brasil, que ainda não haviam universalizado a oferta do ensino fundamental, para as crianças a partir dos 7 (sete) anos de idade, continuariam a manter a educação infantil com caráter assistencialista, de forma precária, com baixo custo, enquanto visava melhorar o desempenho das crianças no ensino fundamental, esse cenário perdurou por todo período ditatorial.

Somente na década de 80, quando se passa a questionar a concepção de criança como sujeito de direitos, que importava a ela uma educação de qualidade, que fora redigido na Constituição de 1988 o direito à educação pela criança e pela família, apoiando assim a mulher no mercado de trabalho. Houve a elaboração do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990, dando centralidade a esse grupo geracional que a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC), propõem uma educação de qualidade com investimentos a altura, superando os baixos custos como também passando a exigir formação em nível médio ou superior para os profissionais que fossem trabalhar nessa etapa educacional (ROSEMBERG, 2003 *apud*. FLORES; PERONI, 2018).

Tudo parecia estar progredindo, avançando, nossas crianças finalmente teriam uma educação infantil de qualidade, as lutas em favor da educação infantil não teriam sido em vão, pois já tínhamos respaldo legal que obrigava o Estado a oferecer educação de qualidade desde a primeira infância, sendo esse um direito que seria finalmente consolidado, concretizado. Porém, há percalços pelo caminho denominados Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e United States Agency for International Development (USAID); que sob o governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, acatou

recomendações dos referentes órgãos, que com a disseminação da ideia do livre mercado, com influência da globalização, pediam descentralização do Estado e a privatização, no que acarretou em uma forte desigualdade social. Além do mais, continuavam com a ideia fixa de priorizar investimentos no ensino fundamental, enquanto a educação infantil continuaria a sofrer as margens da educação gerida pelo Estado, ou seja, nossas crianças de 0 ao 6 anos sofriam as duras penas da pobreza e da desigualdade social em consequências da falta de educação. Desse modo,

É no contexto de uma análise economicista que o BM estabeleceu o ensino fundamental como o nível no qual deveriam se concentrar os recursos públicos, pois, de acordo com os argumentos do BM na época, as taxas de retorno do investimento público no ensino fundamental seriam maiores que em outros níveis de ensino (BANCO MUNDIAL, 1995 *apud*. ROSEMBERG, 2003, p. 184)

Não incomodava ao campo educacional da época a preconização de investimentos no ensino fundamental e sim a sua absolutização e questionavam isso na medida, em que, a pobreza do país se concentrava nas famílias com crianças de 0 aos 6 anos.

Como medida para atendimento das recomendações do BM e FMI, foi aprovado em 1996 e entrando em vigor no país em 1998 o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), fundo esse que reunia recurso do Estado e Município que eram depois redistribuídos conforme o número de matrículas regulares de crianças no ensino fundamental e como consequência disso a educação infantil continuou a margem da educação, sem investimentos e com queda na oferta de serviço (CORREA, 2011).

Os obstáculos para melhoria de serviço e ampliação de vagas para educação infantil são vários e estão o tempo todo cerceando o desenvolvimento necessário dessa etapa educacional, como por exemplo, em 2000 com a implantação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF – Lei Complementar n. 101, de 05 de maio de 2000), que atingiu claro, de forma negativa todas as etapas educacionais porem a Educação Infantil foi a mais atingida, pois ficou estabelecido em seu art. 19 que as despesas com a contratação de pessoal não poderia passar os percentuais da receita em sua corrente líquida, que fora definida em 60%, assim sendo, abre-se o terreno para as privatizações dando continuidade no que já acontecia nos primórdios da pauta educativa, em que a oferta de serviço da educação infantil acontecia em nível comunitários e filantrópicos:



Tomando como referência principal essas duas medidas encaminhadas pelo executivo e aprovadas no legislativo – Fundef e LRF – podemos afirmar que se desenhou, na prática, uma conjuntura bastante favorável à “privatização” do atendimento, especialmente na creche. Se, por um lado, já tínhamos uma história de atendimento em creches conveniadas desde antes da década de 1970, nos anos 1990 temos um novo reforço para tal opção por parte do Estado (CORREA, 2011, p. 22).

Em meados de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) passou a reconhecer a educação básica desde a educação infantil:

(...) a Emenda Constitucional n 53/07 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n. 11.494/07, dispondo sobre a remuneração das matrículas para toda a educação básica. (FLORES; PERONI, 2018, p.143).

No entanto, os recursos destinados aos municípios para gerir os custos da educação infantil, assim como mencionados na Constituição Federal de 1988, continuavam baixos principalmente se tratando da educação de crianças dos 0 aos 3 anos de idade que demanda um maior número de profissionais e lugares equipados adequadamente ao atendimento a essa faixa etária (FLORES; PERONI, 2018).

A pouca importância dada à educação infantil, acarretando em baixíssimos investimentos, acontecem justamente em um momento em que era discutido por pesquisadores o direito a essa etapa educacional para todas crianças, momento esse em que foram produzidos documentos indicando fatores que levariam a uma qualidade no atendimento da educação infantil.

E ainda nesse contexto de baixo investimento para educação infantil, a EC 59 tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir de seus 4 (quatro) anos, ou seja, pretendeu-se universalizar essa etapa da educação assim como ficou estabelecido meta número 1 no Plano Nacional de educação 2014 -2024 sem antes atingir a qualidade, e que com a alta demanda nos números de crianças pode vir a piorar ainda mais esse quadro. E mais uma vez a educação dos pequenos de 0 a 3 anos idade poderá ser deixado de lado em detrimento de outras etapas de cunho obrigatório. Percebemos aí, um movimento contrário que se repete ao longo da história da educação no Brasil, em que se universaliza e somente depois se pensa na qualidade do serviço.

Sendo assim é levantada a reflexão quanto ao que se refere ao mercado das privatizações, em que, prioriza quantidade e não a qualidade. Hoje as parcerias público-

privado é estabelecido por meio de convênios entre as prefeituras que se julgam sem fins lucrativos, porem usam dos recursos públicos (FUNDEB) temos ainda, “programas alternativos, também chamados de modelos “não formais”, articulando ações que podem envolver diferentes secretarias (saúde, assistência social, educação), com atuação de leigos (voluntários ou estudantes estagiários) e que focam na educação das famílias” (FLORES; PERONI, 2018, p. 144) sendo que essas muitas vezes não compreendem determinado contexto familiar e se apoiam em ideias e posicionamentos carregados de preconceitos e estereótipos.

Enfim, usam a crise como justificativa de uso de determinados serviços dizendo que é preciso cortes de gastos em áreas sociais, afim de promover o enxugamento da máquina pública diminuindo assim, a ação do Estado quanto a oferta de serviços como saúde e educação, sendo oferecido a população serviços precários de baixíssima qualidade.

Caminhando mais um pouco em 2007 no governo Luís Inácio Lula da Silva (Lula), acontece algo importante de favorecimento à Educação Infantil, que partiu de muita pressão social, em especial do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que foi a aprovação do Fundeb, o qual incluiu a educação infantil em sua composição, ainda que com investimentos insuficientes:

Assim, admitia-se que, por exemplo, crianças de um mesmo município frequentando creche em período integral valessem mais, ou menos, a depender de onde estivessem matriculadas, se numa pública (1,10) ou numa conveniada (0,95)<sup>10</sup>. O valor destinado à pré-escola (1,20) de período integral também era superior ao de creche com o mesmo horário de funcionamento (1,10)<sup>11</sup>. Logo, podemos inferir que a aprovação do Fundeb não será suficiente para alterar estruturalmente a situação da educação infantil no país (CORREA, 2011, pp. 24-25).

Quanto à formação dos profissionais fora tomada algumas medidas, entre ela o programa PROINFANTIL (Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil), um curso de nível médio à distância em modalidade normal destinados aos professores da educação infantil em instituições publica municipais e estaduais “(...) e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não”. (BRASIL, 2005b *apud*. CORREA, 2011, p. 25). Determinado curso havia duração de dois anos com carga horaria de 3200 horas, contava com material pedagógico em nível de educação a distância assim como:

(...) Metodologia de apoio à aprendizagem em um sistema de comunicação que permite ao professor cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas, recebendo assim uma formação consistente.” Sendo uma “parceria do Ministério da Educação com os estados e os municípios interessados”, as “responsabilidades são estabelecidas em um acordo de participação, assinado pelas três esferas administrativas (BRASIL, 2005b *apud*. CORREA, 2011 p. 25).

Outro curso de formação aconteceu em 2010 oferecidos a professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas que era o Curso de Especialização em Educação Infantil sendo esse ofertado de forma presencial com carga horaria de 360 horas com a oferta de 3400 vagas distribuídas em 17 estados. De acordo com Correa (2011) a qualidade do curso a distância pode ter ficado prejudicado, já que, grande parte dos professores graduados apenas a nível de ensino fundamental, poderiam ter tido dificuldade a essa modalidade de ensino, até mesmo porque muitos deles provavelmente ainda não haviam tido contato com recursos tecnológicos.

Outro avanço importante nesse período a ser mencionado, é em relação a inclusão da Educação Infantil a programas complementares que antes atendiam apenas ao ensino fundamental “Dentre eles sobressai-se o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, com a definição de um per capita diferenciado para creches (no valor de R\$0,60), e o Programa Dinheiro Direto na Escola” (CORREA, 2011, p. 26). Podemos alavancar outro ponto positivo que foi a criação do programa PROINFÂNCIA (Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil), que permitiu um repasse do governo federal aos municípios de “R\$ 1,8 bilhão entre 2007 e 2010, atingindo 1.022 instituições entre 2007 e 2008; mais de 700 em 2009, e 500 instituições em 2010” (CORREA, 2011, p. 26).

No entanto, algumas práticas do governo Lula deram continuidade ao governo neoliberal de FHC, que foram a permanência e mais tarde a inclusão dos professores de educação infantil na disputa premiativa de práticas pedagógicas de sucesso, que como em uma lógica neoliberal, coloca a responsabilidade de sucesso em um só indivíduo, desconsiderando a realidade e infraestrutura que esse professor atua que vai de encontro com a qualidade em diferentes lugares do país;

Mantido até 2004, e transformado em 2005, o “Prêmio Professores do Brasil”, incorporou a educação infantil e ensino fundamental com parcerias, das quais passaram a fazer parte a Fundação SM, a Fundação Bunge (que já financiava o prêmio para o ensino fundamental em sua edição original), o

Instituto Pró-Livro e o Instituto Votorantim. Houve mudança também em relação à premiação, que passou a ser de R\$ 5.000,00 para professores vencedores, e de R\$ 2.000,00 para a aquisição de equipamentos audiovisuais ou multimídia por parte das escolas às quais pertencessem aqueles professores. Observa-se, assim, a manutenção da lógica liberal, segundo a qual, o indivíduo é pessoalmente responsável pelo “sucesso” no desempenho de suas funções, ou seja, são estimuladas ações pontuais e, mais uma vez, desconsidera-se a realidade objetiva da escola e do sistema em que os professores trabalham na determinação de diferentes padrões de qualidade (CORREA, 2011, p. 26).

Outra prática que perdurou do governo neoliberal foi a concepção de que as famílias deveriam ser orientadas e educadas nos cuidados com seus filhos, essa orientação era de cunho moralizante, preconceituoso que não considerava a realidade nacional, isso se deu por meio de programas assistencialistas que recebeu o nome nesse período de “Família Brasileira Fortalecida” que teve como parceiro multilateral o UNICEF:

Podemos perceber, com a vigência desse tipo de programa, que, 22 anos depois da promulgação da lei maior do nosso país, instituiu-se a educação infantil como direito de todos; mas no campo das políticas, a ideia de que as crianças pequenas devem ser educadas por suas mães no âmbito doméstico, ainda permanece vigente. (CORREA, 2011, p. 27).

Como podemos perceber ao longo deste texto, os organismos multilaterais sempre estiveram a influenciar nossas políticas educacionais, pois contam com informações relevantes e o poder de financiamento, dessa forma, conseguem impor argumentos de forma a manipular as decisões políticas de maneira que a educação, principalmente a educação infantil, fosse vista e tratada como algo de menor valor, sendo delegado a ela improvisações e baixo investimento:

O grupo dominante possui as informações consideradas pertinentes, o poder de financiamento e os meios para influenciar certas categorias de atores nacionais. Dispõe de canais importantes para construir o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas (ROSEMBERG, 2000 *apud*. ROSEMBERG, 2003, p. 179).

Os organismos multilaterais, percebiam que os países subdesenvolvidos entre eles o Brasil, não conseguiriam financiar educação infantil e ensino fundamental de maneira simultânea, então impunham aos países pobres que priorizassem a universalização do ensino fundamental, deixando a educação infantil à mercê de instituições não formais, para que assim pudessem ser reduzidos os investimentos públicos. No mais, as instituições não formais

objetivavam ofertar minimamente um atendimento assistencialista, dizendo ser uma forma de combater a pobreza;

Esse modelo de EI foi sendo elaborado gradualmente e divulgado, inicialmente, pela UNESCO e UNICEF, através de diferentes canais: missões em diferentes países, publicações, seminários internacionais e regionais, assessoria de especialistas desses organismos, especialmente da UNICEF, junto a ministérios nacionais; em menor escala, alguns projetos receberam financiamento, especialmente nos países africanos (ROSEMBERG, 1998, *apud.* ROSEMBERG, 2003, p. 180).

Nesse sentido, a educação infantil sempre foi minorizada, tida como desnecessária, principalmente em se tratando das crianças pobres, em que se ofertasse o mínimo a elas já era considerado uma grande concessão, um grande feito, fazendo se perder o seu real embasamento político, que é um direito subjetivo de todo cidadão e cidadã que fora estabelecido na Constituição de 1988 que priorizava o desenvolvimento integral do indivíduo como ser humano, o que se tornava praticamente impossível diante desse cenário de precariedade:

A educação infantil para os países subdesenvolvidos transformou-se na rainha da sucata. O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2003, p. 181).

A educação referida à primeira infância da criança pobre partiu de políticas externas, de organizações multilaterais como UNICEF, UNESCO e BM, que visavam a uma prática assistencialista e que permaneceram assim por muito tempo, mesmo depois de sua legalização como direito da criança e dever do estado, pois, o que regia na Constituição não ia de encontro com a estruturação política social do país. Nesse sentido, além da precariedade dos lugares em que as crianças permaneciam, eram precários também a formação dos profissionais que cuidavam e educavam essas crianças, que destinavam a elas uma educação disciplinante e moralista, tendo como consequência uma educação autoritária muitas das vezes violenta e excludente.

Essa é, portanto, a educação ofertada pelas organizações multilaterais, incompletas, instáveis e de baixa qualidade, que não rompem com o ciclo da pobreza e da desigualdade social. Muito pelo contrário, acabam por intensificá-los ainda mais, negligenciando direitos já estabelecidos às crianças e suas famílias, como o acesso a uma educação e a programas de

qualidade, que possam verdadeiramente emancipar os sujeitos. E ainda fica para ser pensado a respeito do custo destinado aos programas não formais, se são realmente baixos como dizem, já que, costumam ser de curta duração e logo se faz necessário novos investimentos;

O caráter de emergência, de improvisação, desses programas aumenta seus custos, quando se tem em mira um longo período de tempo. Sua instabilidade é alta: nascem, morrem, alguns ressuscitam, sendo sempre necessário tudo recomeçar. Que se lembrem dos programas de creche domiciliar implantados nos anos 1970- 1980, alguns desaparecidos (como o de Brasília), outros que apenas deixaram traços (como o de Santa Catarina), outros que geraram deformações fantásticas (como o de Campo Grande). Essa instabilidade, além do desperdício, dificulta a construção de uma experiência nacional do que sejam programas de EI de qualidade, abertos a qualquer criança. (ROSEMBERG, 2003, p. 191).

Como podemos perceber com a criação da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, esse cenário educativo destinado às crianças deveriam ter mudado drasticamente, mas muitas das vezes as mudanças aconteceram de forma superficial, apesar das creches que eram amparados pela assistência social passarem a serem vinculadas ao estado e as crianças passarem a terem direitos não somente com os cuidados básicos, mas também com a educação, passando a serem vistas como sujeitos de direitos, “(...) em ambas as leis percebe-se que o Estado, por meio de um discurso que prega a descentralização como estratégia para garantir a autonomia, busca transferir suas obrigações para seus entes federativos e para a sociedade” (COSTA; OLIVEIRA, 2011). No entanto, a descentralização governamental se limita somente as questões financeiras, a estruturação curricular, avaliação, análises de livros didáticos, cursos de formação e de fiscalização continuam sendo dirigidos e controlados pelo Estado.

A Educação Infantil ainda é desconsiderada como pauta relevante, apesar de já ter suas garantias legais inserida na Constituição, porem ela continua sendo muitas das vezes de caráter ora assistencialista, ora educacional não havendo nenhum tipo preocupação em criar políticas serias a respeito da formação dos profissionais, da elaboração e aquisição de material pedagógico, de melhorias na infraestrutura que cuidam das crianças em creches e pré-escolas.

Percebemos assim, que o atendimento educacional as crianças acontecem de forma precária, permanecendo no campo das improvisações, longe do fazer pedagógico que necessita de criticidade, metodologia adequada e criatividade, em que se trabalha a partir do cotidiano da criança. O professor muitas das vezes, não é visto como profissional capaz de

ensinar, de intermediar o conhecimento levando ao desenvolvimento integral e saudável da criança, e sim, como mero cuidador:

Partindo dessas considerações, fica evidente ser necessário que esses profissionais possuam uma formação capaz de lhes garantir subsídios técnicos e científicos para intervir na realidade e perceber as demandas da sua profissão. Não é possível admitir improvisos e falta de comprometimento no processo pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, muito menos que ele seja reduzido a uma rotina de brincadeiras e atividades descontextualizadas que visem exclusivamente ao controle e à disciplina das crianças. (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 96).

Em relação ao acesso houve crescimento, porém ainda há crianças pertencentes às classes baixas que não contam com esses direitos; em relação à qualidade, ainda muito deve ser feito, principalmente em se tratando da estrutura física, quanto a brinquedos, materiais pedagógicos e práticas educativas que elucidam o aprendizado das crianças.

A falta de qualidade educacional no país foi comprovada mediante pesquisa realizada em 2009 pelas pesquisadoras Maria Malta Campos, Eliana Bahia Bhering, Yara Esposito, Beatriz Abuchaim; Raquel Valle Sandra Unbehaum e também pelo pesquisador Nelson Gimenes; (2011), que investigaram 6 (seis) escolas das capitais brasileiras sendo elas: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina. Usaram uma classificação de 1 a 10 sendo que de 1 a 3 eram apontados como inadequado de 3 a 5 eram apontados como básico de 5 a 7 adequados, de 7 a 8,5 eram apontados como bom e 8,5 a 10 eram apontados como excelente. Como resultados obtiveram que:

A maior parte das turmas de pré-escola avaliadas (42,0%) obteve pontuações entre 3 e 5 pontos, correspondente ao nível de qualidade básico. Uma porcentagem significativa (30,4%) apresentou pontuações entre 1 e 3 pontos, correspondente ao nível de qualidade inadequado. Como adequados foram classificadas 23,9% das turmas e como bom, apenas 3,6% das turmas pesquisadas (...). (CAMPOS; BHERING, ESPOSITO; GIMENES; ABUCHAIM; UNBEHAUM, 2011, p. 21).

Esses resultados são bem preocupantes, deixando claro que ainda é um direito renegado a grande parte das crianças brasileiras. Esse mesmo estudo revela que quando a criança frequenta uma pré-escola de qualidade, ela adquire uma série de benefícios que o acompanha em seu percurso educacional. Foi o que foi visto nos resultados da provinha Brasil, quando se comparou as provas dos dois grupos de crianças daquelas que frequentaram uma pré-escola de qualidade que já havia sido apontado pela pesquisa desse mesmo estudo e do grupo que não frequentou a pré-escola;

Os resultados do conjunto das análises mostraram também que, mantidas todas as demais condições iguais, alunos que frequentaram uma EI de boa qualidade, quando comparados a seus colegas que não frequentaram uma pré-escola, obtiveram notas 2,9 pontos mais altas, o que corresponde a um acréscimo de 12,0% na escala de notas da Provinha Brasil. (CAMPOS; BHERING, ESPOSITO; GIMENES; ABUCHAIM; UNBEHAUM, 2011 p. 29).

Pensando nisso, é importante que essa etapa educacional seja vista com mais cuidado e responsabilidade, que mais recursos financeiros sejam destinados à educação infantil e às pré-escolas, afim de melhorar a infraestrutura, adquirir materiais pedagógicos de qualidade que atenda as especificidade e necessidade desse grupo de crianças, podendo elas perceberem e avançarem ainda mais em suas potencialidades, obtendo uma educação verdadeiramente plena, será necessário também como caminho viável para que isso aconteça, uma boa formação destinada aos professores, que eles possam ser valorizados, serem vistos como profissionais da educação que possuem conhecimento científico afim de mediar determinado conhecimento com as crianças para que, possam se desenvolverem de forma saudável deixando de serem vistos como cuidadores assistenciais.



### 3 ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

Por muito tempo as crianças foram vistas como adultos em miniatura, participavam e estavam em espaços públicos, em que os adultos também estavam. Com o passar dos anos, com o novo sentimento de infância que surgia, sendo apontado em seus estudos por Ariès (1973), o lugar da infância, da criança, mudou. As crianças foram afastadas das atividades sociais vistas agora como exclusivas dos adultos, sendo essa, uma forma de garantir-lhes proteção. Porém, as crianças foram minorizadas e ainda hoje na atualidade, não são totalmente protegidas:

Os efeitos deste processo resultaram numa considerável ambivalência: a separação da infância do mundo dos adultos permitiu criar medidas de protecção, que garantiram condições sem precedentes de defesa e de segurança das crianças, a par da instauração de uma norma de defesa da criança constitutiva de uma imagem de “criança-rei” (Ariès, 1986), em torno da qual se organiza a vida familiar, se projectam as aspirações parentais, se sustentam políticas públicas direccionadas para a família; ao mesmo tempo, as posições paternalistas estabeleceram condições de dependência que favorecem uma efectiva minorização das crianças, potenciam a assimetria de poderes nas relações intergeracionais e constituem fortes constrangimentos de exercício de uma vida social plena pelas crianças. Não obstante, importa sublinhar que as medidas de protecção não apenas não foram capazes de se declararem perfeitas, universais e competentes na efectiva salvaguarda dos direitos das crianças como a relação de dependência tem gerado situações abusivas que reforçam a vulnerabilidade estrutural das crianças, nomeadamente em cenários de guerra, em face de calamidades como a fome ou a doença, ou ainda nas formas trágicas de exploração sexual, da escravatura, da militarização ou das piores formas de trabalho infantil (cf., por exemplo, Annan, 2001). As desigualdades sociais associadas ao processo de globalização hegemónica em curso não têm senão acentuado estas condições. (SARMENTO 2005, p369).

Nesse contexto, foi dado às instituições escola e família o papel de ensinarem as crianças e adolescentes, regras e formas de se socializarem a fim de prepará-los para o convívio social “na linguagem comum da prática da educação de crianças jovens, a socialização é antes de tudo uma inclusão na sociedade, um afastamento da família que visa a experiencia de outras organizações sociais” (PLAISANCE, 2005, p.224). Assim, crianças e jovens se apropriariam das regras, dos códigos e dos símbolos sociais construídos ao longo dos anos, o que seria uma forma de adaptação, de enquadramento em uma estrutura social já posta.

Nesse sentido, a criança, como um ser que nada sabia, necessitava da orientação dos adultos para se constituir enquanto sujeito. Essa era a visão de socialização impositiva de Durkheim: “segundo ele, o que é comum aos fatos de educação, apesar de sua diversidade no tempo e no espaço, é a ação dos adultos sobre os mais jovens, a ação de uma geração sobre outra” (PLAISANCE, 2005, p.224).

Podemos compreender que no paradigma tradicional de infância a criança não exercia nenhum tipo de papel social, por isso a ideia de criança como sendo um ser não-social, suscetível a socialização imposta por um adulto, que determinaria o sujeito no futuro, um ser “em devir”:

A infância é suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo. A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um future being, um ser futuro, em devir: ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. (SIROTA, 2001, p.9).

Então, a infância como construção social fora construída mediante normas, regras e imposições, em que se buscava sua proteção e sua formação, mas, ao mesmo tempo, também a excluía da sociedade, por acreditar que ela era incapaz, desta forma faziam com que ela fosse invisibilizada socialmente. Reforçando a ideia da criança que nada sabe, ela podia ser, portanto, vista como “não-social ou pré-social das crianças modernas” (MARCHI, 2009, p.232).

A psicologia do desenvolvimento, como vimos, contribuiu com as abordagens clássicas de socialização, uma vez que ela estruturava as formas de experimentação das crianças, limitando e padronizando comportamentos sociais e afetivos. A pedagogia também muito contribuiu com essa linha de socialização, quando, por exemplo, não se levava em consideração a educação a partir da criança e sim a partir da educação, da cultura adulta, vislumbrando e formando um futuro adulto. Dessa maneira,

Para compreendermos a emergência dos dois campos (Estudos da Criança/Estudos da Infância) há três momentos importantes a destacar: (1) O momento inicial onde a medicina e a psicologia estão atentas a este novo e pouco conhecido objeto de conhecimento e procuram, no âmbito das ciências positivas, examiná-lo. E as contribuições da pedagogia, que a partir de um conceito de infância, muitas vezes idealizado, procura conhecer e educar as crianças, almejando formá-las neste modelo [...]. (BARROSO; DELGADO; TOMAS, 2016, p.109).

Como podemos perceber, as crianças foram consideradas como objeto de estudo por muitas áreas, cada uma se limitava a conhece-la em um único aspecto como se fosse possível isola-la das demais áreas, e procuravam compreende-las, a partir de uma visão unívoca. Essa visão, por muitas das vezes se embasavam pelas concepções tradicionais estrutural-funcionalista, que partia da estrutura, impondo a geração infância sua forma de viver em sociedade, porém os estudos da sociologia da infância apontam que a infância nada mais é que uma construção social, conceptualizada de acordo com seu período histórico e seus partícipes, ou seja, as crianças, não são somente influenciadas por essa estrutura, mas, também influenciam determinada estrutura social:

O princípio da criança-ator interroga sobre as imagens tradicionais da criança no Ocidente e seu lugar na sociedade. Ele incita a se passar da visão determinista (no quadro estrutural-funcionalista) que coloca a ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre ação social para a análise da capacidade de ação (agency) da criança (SIROTA, 2006 *apud*. MARCHI, 2010, p.184).

Nesse sentido, a ideia da criança determinada apenas pelo ponto de vista do seu desenvolvimento biológico também é questionada, e é levantada outras series de fatores, que estão ligados a construção da infância e da criança, levando em consideração o contexto por ela vivido, assim como o momento histórico representado, percebendo que faz parte dessa estrutura a instabilidade e invariabilidade dos seus sujeitos.

Dessa forma, com o passar do tempo, estudos envolvendo a ideia de uma sociologia da infância foram descobertos por Fournier, em observações de trabalhos que seriam apresentadas em um congresso em 1937 por Mauss (SIROTA, 2001). Mas nessa época, os sociólogos ainda se atentavam, davam mais importância para as instituições de socialização como a escola, família, justiça, etc. que se encarregariam de socializar e introduzir crianças e jovens na sociedade e no mundo do trabalho, de modo que estavam mais preocupados como essas instituições lapidariam o sujeito social criança.

Sendo assim, começa a se questionar mesmo que de forma tímida, sobre a infância e a criança, entendendo que ela não era simplesmente objeto de socialização advinda de uma ordem adulta, de uma sociedade já estabelecida, mas, que ela executa uma agencia sobre essa ordem social, sendo capaz de transforma-la, sendo questionado então se é a sociedade, a ordem adulta que molda o sujeito criança, ou se é a criança na sua agencia muitas vezes de forma micro e sutil, que muda a estrutura geracional infância, sendo refletido na sociedade em

geral, sendo assim, um novo campo teórico com visão diferenciada se contrapõem as teorias tradicionais da infância:

No entanto, a partir da década de 70, "brechas" se abrem no "terreno comum" da teoria social e as tradições interpretativas do pensamento sociológico (parcialmente em conjunto com a fenomenologia) voltaram ao primeiro plano teórico reformulando o quadro teórico-metodológico das Ciências Sociais (Giddens, 1989). Neste novo quadro, em meio às "vozes teóricas rivais", elevaram-se grandes temas comuns, sendo um dos mais proeminentes o caráter ativo, reflexivo, da conduta humana. Foi, portanto, no contexto de reviravolta e crise teórica nas Ciências Sociais e no movimento do chamado "retorno do ator" à cena teórica, que emergiu a SI como um campo de estudos que propõe um novo paradigma para os estudos sociais da infância e das crianças. (MARCHI, 2010 p. 188).

Com forte oposição a essa ideia de infância e criança como objetos passivos de socialização adultas e das instituições, vão surgir debates, trabalhos e discussões para uma redescoberta da sociologia da infância, que levam em consideração o sujeito como criança em si mesmo, dando retomada a visão da criança como ator social (SIROTA, 2001). Os estudos e as publicações partem dos estudos francófonos e ingleses:

Uma das primeiras publicações em francês que tenta revelar o objeto é um número da Revue de l'Institut de Sociologie de Bruxelles intitulado .Infâncias e ciências sociais., publicado em 1994, produto do seminário do grupo de pesquisa internacional. Modo de vida das crianças., ligado ao grupo maior de pesquisa sobre. Modos de vida., do CNRS, existente desde 1990. Na introdução, Mollo-Bouvier assim exprime o objetivo da publicação:[...] (SIROTA, 2001, p.10).

Assim sendo, na contemporaneidade o conceito de socialização, que parte de jovens e crianças vem sendo reconfigurado e sendo atribuído outros sentidos como, por exemplo, o modelo interativo que visa a uma relação de interação entre pares que envolvem múltiplas negociações e experiências, da forma que haja socialização não somente do adulto para a criança, mas também da criança e seus pares sendo propiciado uma relação horizontal (PLAISANCE, 2005).

Dessa forma, podemos perceber que a sociologia da infância nos traz uma nova visão de infância, sendo essa uma construção social, em um determinado contexto histórico e cultural, se opondo a ideia de infância universal e natural a todos os indivíduos, que geralmente tomam como exemplo a infância da criança ocidental. Sendo assim, percebemos que a infância faz parte de uma estrutura social permanente, porém seus sujeitos sociais, as

crianças, mudam de acordo com o tempo histórico, a cultura e suas experiências (MARCHI, 2009).

Partícipes dessa estrutura social, e com base nos estudos da sociologia da infância a criança deixa de ser vista como subalterna, passiva, incapaz de propor transformações, e passa a ser vistas como criança ativa, ator de sua própria história, e não apenas objetos subsumidos das instituições escola e família, um ser frágil, incapaz, sem autonomia. Há então um rompimento de paradigma, em que ela deixa de ser vista como produto da socialização do adulto e passa a também ser sujeito de sua própria produção; assim,

Os chamados novos estudos sociais da infância propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase “natural e universal” da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta (MARCHI, 2009, p.228).

Ao reconhecermos a criança como ator pleno atuante, sujeito de sua própria socialização, tomando como referência Giddens (1989, *apud* Marchi, 2009) em sua “teoria da estruturação” permite olharmos para a infância como construção social que sofreu ao longo dos tempos a ação de seus sujeitos pertencentes a elas, as crianças. Já para Bourdieu (2003, *apud* Marchi 2009) vão ser os sistemas simbólicos como língua, arte, ciência, as “estruturas estruturantes” que vão dar sentido a realidade, caminhos diferentes, mas que nos levam para um mesmo entendimento, ou seja, a ação dos atores sociais sobre as estruturas sociais, que acontece em sentido amplo no tempo histórico, como também em seu sentido mais restrito no cotidiano, que proporciona fazermos nossa própria história, porem fora das condições de nossa escolha:

Bourdieu e Giddens chamam, respectivamente, esse tipo de abordagem epistemológica de “conhecimento praxiológico” e “teoria da estruturação”: a articulação dialética ou a interação contínua entre o ator social e a estrutura. Para Giddens, o dualismo objetivismo/subjetivismo deve antes ser entendido como a “dualidade da estrutura”. Assim, a teoria da estruturação considera que as propriedades estruturais dos sistemas sociais só existem a partir de formas de conduta social cronicamente reproduzidas: isto é, a estruturação das instituições se dá através das atividades sociais que se ‘alongam’ por grandes extensões de tempo/espaço. Os dois autores pretendem, portanto, ao mesmo tempo, explicitar os limites desse dualismo teórico (indivíduo versus sociedade ou ação versus estrutura) e ultrapassá-lo, repensando-o na forma de uma via de mão dupla, um fluxo contínuo entre uma parte e outra. (MARCHI, 2009 p.230).

Assim, em um novo cenário que no qual vivemos, procura-se romper com a visão “ofício de aluno” que “são concebidas apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de

uma ação de socialização no interior de uma instituição com objetivos claros para o sociólogo” (SIROTA, 2001p.16) e parte-se em busca da compreensão do “ofício de criança”, sendo ela ator pertencente a um grupo específico com cultura plural, própria em que ao mesmo tempo que se apropriam, transformam e ressignificam símbolos e códigos sociais, fazem parte de uma estrutura social fixa, porém seus sujeitos não são os mesmos a depender da classe social, o gênero, pertencimento étnico e tempo histórico.

A criança-ator atua na sociedade em que vive, sendo capaz de transformar a realidade ao seu redor, no mesmo momento em que ela interioriza, se servindo do já posto, ela exterioriza depois, ressignificando o que fora construído social e historicamente. No entanto, a criança-ator vai atuar dentro de uma estrutura social geracional, permanente nas sociedades, pois:

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos. A geração é o que permanece, como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais: a estabilidade e a mudança demográfica [...] (SARMENTO, 2005, p.364).

Sendo assim, a nova abordagem do conceito de socialização ressalta a importância da interação da criança com seus pares e também com os adultos, sendo um processo contínuo e múltiplo, no qual a criança é um dos principais responsáveis em que tudo isso acontece, e para que possamos compreender a forma como se dá a sociologia da infância, se faz necessário que conheçamos os seus sujeitos que estão submetidos a crises de si mesmos, enquanto atores sociais,

A referência central em relação à mudança paradigmática proposta pela SI diz respeito, portanto, ao fato de essa romper com as abordagens clássicas da socialização que tomam a criança como um objeto passivo no processo de socialização regido por instituições (MARCHI, 2009, p.234).

Neste sentido, é preciso mediar e explorar com base na escuta atenta da fala da criança, interpretando quais os significados estão sendo construídos por elas, que em ambientes enriquecidos por uma prática dialógica, repletos de vivências concretas, nas quais as relações sociais são sempre privilegiadas e o aprendizado do sujeito é, com toda certeza, valorizado. Logo,

Entende-se que por meio dos Novos Estudos sobre a Infância, especialmente a partir da Sociologia da infância e de um Enfoque de Direitos, será possível pensar em formas de atuação das crianças na sociedade a partir de outras conceituações na compreensão deste sujeito enquanto ator social que exerce sua agência e opera transformações na estrutura social (OLIVEIRA, 2015, p.2).

Dessa forma, compreendemos que a criança como ator social, atua em sua estrutura geracional transformando-a, de forma a repercutir transformações na sociedade de forma geral, em que, faz-se necessário nos atentarmos para as diferentes infâncias que nos apresentam, que é diferente a cada época ou lugar do mundo, atuando diferentemente nessa estrutura. Assim, as socializações entre os sujeitos também são diversas a depender da cultura local que se está inserido.

Nos dias atuais, percebemos que a socialização das crianças cada vez mais cedo é terceirizado pela família a instituições públicas, instituições essas que visam a interação com seus pares, que como sabemos é de grande importância, visam também procedimentos, formas e estratégias de educação, de enquadramento dos pequenos na referida etapa educacional, que se dá mediante a idade da criança, sendo determinado o que a criança deve ter de conhecimento já consolidado, e o que deverá ser alcançado por ela naquele momento, que são determinados por psicólogos e educadores, que tratam de padronizar e afirmar o que é “normal”, aceitável a determinada faixa etária.

As etapas do desenvolvimento da criança inscrevem-se numa forma de saber psicológico padronizado que define e garante a normalidade social desse desenvolvimento. Transgressões apenas são aceitáveis dentro de limites estreitos além dos quais se abrem as vias da anormalidade. A transposição das etapas reconhecidas e aceitas pode-se ler tanto nos ritos sociais que acompanham o percurso institucional da infância como nas tutelas e nos recortes administrativos que o regem. Nos ministérios, nas prefeituras e em cada instituição, todas as atividades administrativas recortam a infância em etapas, e cada etapa, em “faixas” de idade, as quais regulamentam a vida social das crianças (BOUVIER, 2005, p.393).

Os recortes em idade referida à infância tendem a fragmenta-la e é o que tem acontecido nas instituições. Avalia-se as crianças pela etapa que elas se encontram na escola, e infelizmente a obrigatoriedade da matrícula cada vez mais cedo reporta a ela uma escolarização mais precoce, sempre com o intuito de prepara-la para etapa seguinte, a socialização tende a ser homogênea e linear, o que verdadeiramente não condiz com a

realidade, em que, as relações entre os sujeitos se dão de forma variada espontânea e heterogênea:

Isso modifica profundamente as expectativas em relação as creches, cada vez mais percebidas como uma instituição de guarda educativa que tem de garantir um preparo para o ingresso na escola maternal. Modifica também as expectativas em relação as crianças que estão envolvidas cada vez mais cedo no processo de escolarização. Cada instituição procede a seus próprios recortes internos, o que perpetua a lógica de segmentação do processo de socialização (BOUVIER, 2005, p.394).

A vida das crianças, suas interações são regidas pela lógica, pelo tempo da disposição e disponibilidade do adulto, por como sua forma de trabalho está organizado, e isso acarreta em uma grande oportunidade ao mercado educacional de faturamento, de lucro, juntando o útil ao agradável, em que, se promete a família da criança o seu bem estar, reforçando a importância da socialização das crianças com seus pais, e ainda prometem um lugar de guarda em que seus responsáveis possam confiar (BOUVIER, 2005).

Assim sendo, a infância sofre com as estruturas sociais dos adultos, por exemplo, trabalho com horas exaustivas em que não se tem tempo com a criança. Isso não quer dizer que a criança seja retirada da escola, que a mulher volte para dentro de casa e fique fora do mercado de trabalho e corra-se o risco de sofrer com a violência doméstica ou que o homem trabalhe por longas horas de trabalho seguidas, e possa até mesmo se adoecer por conta disso, ficando as mulheres, a família submetida ao um único provedor, e sim que devemos cobrar por melhores formas e condições de trabalho, em que o tempo seja melhor otimizado e que o trabalhador tenha seus direitos respeitados, podendo passar mais tempo com sua família e que as escolas tenham um olhar mais cuidadoso e respeitoso ao tempo e as criações infantis.

No entanto, a realidade é outra. Grande parte das famílias, por falta de tempo devido às longas horas de trabalho ou até mesmo por não saberem como lidar com determinada situação, não se atentam para o fato da organização e efetivação do trabalho nos espaços educativos, que são muitos das vezes segmentados, com formas de trabalho vazios de significado, não permitindo a criança que ela se entregue verdadeiramente nas atividades propostas, pois são interrompidas na sua criação, afim de dar início a outra atividade, já que, o tempo do relógio é seguido de forma rigorosa nas instituições escolares, não permitindo que possam terminar o que começaram, prejudicando e inviabilizando o real desenvolvimento da criança.



Colocam nas crianças enormes expectativas, esperam-se delas que já saibam muitas coisas, que já possuam um grande repertório de conhecimentos, o que não deixa ser verdade, porém, usam-se disso para que não seja permitido erros, mas, sabemos que os erros são inerentes ao aprendizado, e não são dados a elas o devido respeito a esse tempo tão precioso. O tempo da escola, nos apresenta hoje como uma corrida cansativa e exaustiva que prioriza o êxito, o sucesso das crianças que são medidas pelos números, pelas notas, sem muito se importarem com o tempo que é diferente em cada um:

A invenção recente da pequena infância, considerada uma verdadeira idade de ouro do desenvolvimento afetivo, intelectual e social do ser humano, tem paradoxalmente inspirado práticas educativas cujos excessos poderiam assinar sua condenação ou pelo menos sua mudança (BOUVIER, 2005, p.401).

Na atualidade, é colocado para a criança que o sucesso escolar é o único requisito possível para se inserir na sociedade de forma a lhe garantir status e felicidade. Ignoram a forma de como a criança busca sua própria felicidade, sendo que isso, também ocorre por meio da busca do conhecimento, momento esse em que a criança se situa no mundo, decifra códigos e símbolos sociais, busca nas mais variadas formas possíveis serem vistas e ouvidas, “a socialização não é, portanto, uma espécie de "programação cultural" (PINTO, 1997) em que a criança absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contato: a criança é, desde que nasce, um "ser ativo" neste processo” (MARCHI, 2010, p. 194).

Dessa forma, a interação entre os sujeitos, que são construídos e desconstruídos o tempo todo, deve fazer sentido no momento em que a criança vive, que é a infância, e não somente quando ela for adulta. Sendo possível deixar de lado a imagem da criança em seu devir, que tudo que ela tem que fazer hoje é para seu bem no futuro, não, ela deve estar bem hoje, viver o hoje, na sua mais infinita realização do bem estar presente, é o que ela busca nas suas interações, nas suas relações, na sua descoberta de mundo.

A criança não vive a espera do adulto para se realizar enquanto sujeito social, ela se dedica de forma incansável na busca de parceiros em busca do conhecimento e para sua própria socialização, quando nós adultos pensamos estar iniciando algo novo na vida da criança, na verdade ela já se questionou a respeito, já levantou inúmeras hipóteses, já fez inúmeras relações com tudo aquilo que ela tem disponível, que lhe foi apresentado, ou não, e, sendo assim, se torna incompreensível pensar a criança como um ser fragmentado, que aprende de acordo com os marcos instituídos pelas instituições e pela sociedade de forma

geral, que muitas das vezes vê a criança como número e limita ou acelera a sua capacidade, de acordo com sua idade e com sua etapa educacional:

Esse período incerto, dedicado a conquista de um estatuto social, vive-se no modo de uma certa impaciência: a autonomia e a esperteza levam a melhor sobre o desenvolvimento e a maturação; a rapidez de aquisição e de execução é mais prezada que o perfeccionismo; o desempenho e a competição nos âmbitos esportivos e artísticos tornaram a falta de jeito e a modéstia vergonhosas e associadas. Assim como em outros lugares, na escola é melhor sair na frente para ter certeza de estar sempre “na hora”. Ninguém questiona as origens dessa aceleração da corrida das agulhas: estas designam a norma e fora desta, não há salvação (BOUVIER, 2005, p.395).

São questões que se apresentam para que possamos refletir a obrigatoriedade cada vez mais precoce das crianças acessarem os bancos escolares, sabemos que essa é uma forma de garantia de direitos ao acesso à educação, mas, devemos estar atentos como esse processo vem acontecendo, e de que forma isso afeta nossas crianças, sendo importante que a garantia de direito se faça de maneira plena, que abranja um todo e não somente uma parte, apenas a da matrícula.

Nesse sentido, devemos dar mais importância ao processo que se realiza de maneira horizontal, que acontece por meio de constante troca de saberes, que se faz a partir dos pares e também com os adultos, percebendo a criança para além do papel do filho, do aluno ou em potencial consumidora do mercado, que sabe apenas o que lhe é imposto, mas sim, como um sujeito social de direitos, disposto a interagir, que se apropria da cultura, dos códigos e símbolos sociais, muitas das vezes transformando e ressignificando o já posto, em que, também questiona, resiste aquilo que não encontra sentido, criando a partir daí novas culturas e formas de agir, que são refletidos em toda a sociedade:

Portanto, não existe mais simplesmente uma transmissão vista como uma inculcação de valores e de normas de uma geração a outra, mas passa-se a considerar a criança como um ator, isto é, como um “ser no presente”, o que supõe trocas entre gerações. Não estamos mais num esquema vertical descendente, não existe um ir-e-vir, uma reversibilidade do processo (SIROTA, 2007, p.44).

A estrutura geracional infância interage o tempo todo com a sociedade demandando compreensões e concepções diferentes, em que se busca maneiras de compreender esse sujeito social criança, que a cada novo grupo, traz novas necessidades e inquietações, fazendo com que sociólogos educadores se mobilizem na busca da compreensão das crianças presentes, seus modos de agir e de pensar, na mesma esteira também se encontra o mercado financeiro,

vendo a criança como potencial consumidora, que tem livre acesso às mídias e à publicidade, e assim, podendo negociar junto de seus responsáveis a aquisição de produtos de seus interesse:

A infância é enredada pela sociedade de mercado, que se dirige preferencialmente à criança consumidora, mais especificamente à criança preceptora. Assim, a criança não é mais unicamente um “go-between”, presa a uma contenda entre instituições educacionais, tal como a família ou a escola, nas quais se transmitiriam normas e valores, mas está inserida numa sociedade de consumo, onde se multiplicam os modos e as fontes de transmissão de valores e de normas, seja pela mídia, seja pela publicidade (SIROTA, 2007, p. 46).

E muitas das vezes a criança tenta se desvelar, resistir às cobranças e imposições a ela remetidas, vinda de uma sociedade que acredita ter, a absoluta certeza do que realmente é bom a ela, em que período, e de que forma, e se essa criança não consegue responder as expectativas a ela referida pode ser rotulada como atrasada, e a escola se encarrega de excluí-la de uma posição social de maior valor.

E a forma encontrada pela sociedade, e pelo sistema educacional de se evitar esse “problema”, é a entrada das crianças cada vez mais cedo nas instituições de ensino, podendo livra-las dessa exclusão, fazendo com que sejam escolarizadas e se apropriem cada vez mais cedo da cultura da leitura e da escrita, mas, toda essa pressão e aceleração deixa esse processo de ensino-aprendizagem, de ser visto pelas crianças, como algo prazeroso pra ser visto como algo torturante. Estudos científicos têm colaborado com isso, já que reforçam as capacidades evolutivas da criança na primeira infância, fazendo com que cada vez mais exigência e certas práticas e padrões de ensino rigorosos e mecanicista as alcance;

Tudo se define antes de seis anos!” O sucesso desse célebre adágio, extraído do livro de puericultura do norte-americano Dodson (1972), coloca claramente em evidência a importância atribuída pelas nossas sociedades modernas ao calendário das idades e ao peso da educação na primeira infância. Estes aspectos foram particularmente valorizados num duplo contexto de reconhecimento do lugar da infância numa competição social exacerbada e de difusão de discursos experts, através de múltiplos canais midiáticos (SIROTA, 2007, p.47).

Sendo assim, se traz a necessidade de ouvir as crianças, não por meio das instituições escola, família, clínica, mídia, como alunos ou filhos, pacientes e consumidoras ativas, como até então tinham sido consideradas, mas ouvi-la a partir dela própria, sendo ela protagonista

do seu viver, dando-lhe visibilidade, autonomia em suas próprias concepções sem ter que terceiriza-las:

A "familiarização" e a "escolarização" das crianças não é, como lembra Qvortup (1999), somente uma concepção ideológica acerca do lugar que as crianças devem ocupar, mas também um modo metodológico de despojar as crianças do seu direito a serem notadas... e ouvidas! Este fato, segundo o pesquisador, pode ser percebido nas estatísticas que geralmente utilizam a "família" como representando todos os seus membros, subentendendo-se que todos partilham das mesmas condições e interesses. O mesmo pode ser dito sobre as estatísticas escolares onde o aluno/criança é apenas um 'dato' da demografia escolar (MARCHI, 2010, p. 188).

Dessa forma, em uma nova construção de paradigma, o reconhecimento autoral da criança, na sua socialização e interação com a sociedade a qual pertence passa a ser defendida a relação plural e complexa entre os sujeitos, deixando de dar ênfase ao "ofício de aluno" e "Ofício de filho", permitindo se ouvir a criança em si mesma, e em seu tempo presente.

No entanto, para que a criança fosse vista a partir de si mesmo, sob a lógica da estrutura social infância, precisaria de formas, ferramentas, mecanismos adequados de enorme precisão e eficácia, para que o verdadeiro objetivo não se perdesse de vista, nem fosse mal interpretada "Daí a necessidade do recurso às metodologias interpretativas e etnográficas que "convocam os adultos a desafiarem as barreiras de seu próprio adultocentrismo" (FERREIRA, 2002: 20 *apud.* MARCHI, 2010, p. 189)". Sendo importante dizer que a autoria infantil em relação a sua socialização não a isola em si mesma, estando em constante interação com as demais esferas e gerações sociais, estando atendo para a relação macro/micro e entre ação/estrutura.

Então, a sociologia da educação, que via na criança somente o aluno, que era apenas um número, um dado escolar, se esbarra com estudiosos da infância que viu no aluno a criança coprodutora, um ator social que não estava somente condicionada ao papel de estudante. Como podemos perceber, a sociologia da educação se cruza com aqueles que tinham uma nova forma, um olhar mais amplo e atendo para a criança, surgindo daí a sociologia da infância que vê a criança como participante:

A concepção funcionalista (vertical e unilateral) dos processos de socialização/educação é substituída, na sociologia da infância, pela concepção que podemos chamar de 'multidimensional', onde a criança é vista como um parceiro, um também agente de sua própria formação. E não somente da própria, mas também da de seus pares e, mais que isto, da

"parentalização" que se estabelece a partir de sua presença na família (SIROTA, 2005 *apud*. MARCHI, 2010, p. 193).

Percebemos então que a sociologia da educação, que tinha um olhar amplo direcionado para as questões macros sociais, que acreditava moldar o comportamento das crianças, passa a ter um olhar que procura nas micro relações, nos contextos particulares, a forma de como os pequenos se apropriam e ressignificam imposições estruturais de uma sociedade. Fazendo dessas relações (macro/micro) algo interligado, entrelaçado de influencias mutuas. Para isso precisaram adentrar o espaço escolar para ver de perto como tudo isso acontecia;

Desta forma, o que ficou conhecido como o deslocamento do olhar analítico na Sociologia da Educação aconteceu no sentido de transitar da macro para a micro análise, uma descida à chamada "caixa preta" que havia sido, até então, a escola, compreendida como um "aparelho ideológico" de Estado e, portanto, das classes dominantes. Os pesquisadores da educação começaram a entrar na escola, nas salas de aula, no pátio de recreação com o intuito de ver de perto como se processava o cotidiano escolar com seus diversos atores em presença. Mas, isto não significou, como remarca Nogueira (1995), passar de um nível de análise ao outro, mas de buscar, pela primeira vez, na Sociologia da Educação, a articulação entre as instâncias macro e micro (MARCHI, 2010, p. 195).

Podendo, desta forma, buscar nas micro relações infantis, o que realmente pensam e tenham a dizer sobre assuntos que lhes acercam e interessam, mas, que nunca haviam sido ouvidas, ou levadas a sério, exigindo um esforço dos sociólogos que pudessem revelar de forma verdadeira esses saberes, cuidando para que permanecem na íntegra, que não fosse deturpado pelo olhar do sociólogo e pesquisador, para isso precisava despir-se de toda sua adulez e se aproximar do ponto de vista infantil.

Porém, quando isso acontece, ao falar sobre o que dizem as crianças, ainda se faz necessário que o pesquisador conquiste o respeito vindo de outros adultos, pois muitas pessoas confundem o ato de ouvir a voz das crianças, de vê-las como protagonistas na sociedade a qual pertencem, pelo fato de talvez não precisarem mais serem protegidas, ou entenderem que isso lhes tirem o papel de autoridade, de cuidador, de membro social que garante proteção e cobre junto da sociedade os direitos determinados, referendados a elas. Acontece que, na verdade, o que se procura não é isso e sim o contrário, que por meio do contato direto com a criança e o reconhecimento dela como sujeito de direito e protagonista

de sua socialização possa melhor protegê-las em real consonância com suas necessidades temporais;

Por un lado, el investigador social de la infancia necesita violentar su visión adulta y buscar formas de explicación diferentes a las que pudieran deducirse de las expectativas que comparte con otros adultos respecto a los niños. Por otro, su postura crítica puede resultar «ofensiva» para el pensamiento y la moral dominantes, y entenderse que pone en duda la legitimidad del papel de protección y guía atribuido los adultos, cuando su esfuerzo se orienta, sencillamente, a hacer justicia a los niños, tomando en consideración, en primer lugar, su categoría de personas (MUNÓZ, 2006, p.11).

A sociologia da infância buscou na antropologia formas de compreender a criança a partir do seu ponto de vista, como vimos, até mesmo a ferramenta metodológica. O uso da etnografia veio observando e apreendendo suas culturas, seus modos de agir, de interagir com seus pares e adultos, dessa forma, buscando sempre o que ela tem a dizer, a nos mostrar. Sendo percebido assim, que a infância é múltipla e dinâmica a depender do sujeito criança, que preenche essa estrutura geracional em determinado momento e lugar, “Por isso, não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade - e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole” (COHN, 2005, p. 9).

Mas os estudos antropológicos da criança em seus primórdios não conseguiam ver a criança em si mesma e isso levou um tempo para acontecer. Um dos primeiros estudos antropológicos da infância, de uma corrente culturalista, via a apropriação de cultura feita pela criança como uma forma dela se enquadrar em determinada sociedade, se preparando para a vida adulta, de modo que a cultura aqui era vista como transmitido e adquirido, as práticas culturais eram importantes para formação do sujeito ideal em uma sociedade ideal:

Tomando a cultura como aquilo que é adquirido e transmitido e o grande diferencial cultural como a formação de padrões de personalidades, essa corrente da antropologia corre o risco de engessar os estudos na questão de como a criança é formada e como adquire competências culturais esperadas para a vida adulta. Esses estudos estão marcados pela cisão entre a vida adulta e a da criança, e remetem a uma ideia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura. Assim, supõem um fim último do processo de desenvolvimento, o adulto ideal da sociedade em questão, seja ela balinesa, francesa ou norte-americana = adulto esse que é, em última instância, definido no e pelo estudo científico (CHON, 2005, p. 15).

Foi somente na década de 60 que os estudos antropológicos até então foram revistos e descobertas novas formas e conceitos de se estudar a infância e a criança na sociedade. Dentre a reformulação dos conceitos estão o conceito de cultura, de sociedade, de agência ou de ação social. Se aprofunda mais no conceito de cultura, deixa-se de olhar somente para sua superficialidade, assim como era feito antes para suas crenças e valores. A cultura agora é vislumbrada na sua forma mais profunda; procura-se nas simbologias o que realmente faz dar sentido as coisas, simbologias essas que são acessadas o tempo todo de modo particular a cada contexto social, a fim de que seus atores sociais, possam compartilhar sentido, muitas vezes essas simbologias são acionadas de forma inconsciente, porém de forma articulada:

Tomando a cultura desse modo, entendemos melhor seu funcionamento e também sua mudança. Isso porque a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança (COHN, 2005, p. 20).

As crianças atuam de forma direta na constituição das relações em torno daqueles que os envolvem, formando uma rede de interação que se afina diante do contato próximo a eles, sendo possível perceber que não é algo dado, mas construído com mais ou menos afinidade entre os sujeitos, relações essas que perduram por toda uma vida (COHN, 2005).

Entendendo a cultura como um sistema simbólico passamos a entender também de que forma as crianças acionam os símbolos culturais, como elas buscam determinado sentido a alguma coisa, e quando elas não encontram esse sentido, que maneiras elas fazem para buscarem sentido a partir de si mesmas, resignificando e transformando formas de ver e viver a vida. Assim sendo, podemos refletir que a criança não sabe menos que o adulto, porém interpretam de outras formas, levantam hipóteses e buscam respostas em sua forma particular de apreender as simbologias culturais;

Estudos desse tipo nos mostram, portanto, que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaborada partem de um sistema

simbólico compartilhado com os adultos. Nega-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irreduzível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis (COHN, 2005, p.35).

É importante que se atente para a diversidade cultural, de modo a se poder falar em culturas infantis, para o fato de ela ser múltipla e corresponder a contextos particulares, a cada meio social, com códigos e símbolos específicos a cada uma delas, esses também algumas vezes são atribuídos sentidos diferentes da dos adultos, momento esse em que acontece a produção de cultura feita pelas crianças. Todavia, é importante que por meio disso não se faça a ruptura, a cisão entre mundo adulto e mundo infantil, já que esses também se fazem em constante interação e troca de saberes estão correlacionados, porém são expressados e apreendidos de formas diferentes.

No entanto, a criança foi cooptada pela cultura do adulto sofrendo com sua aculturação. Segundo Sarmiento (2007), teve seu auge na segunda modernidade, pelo desenvolvimento da indústria cultural para crianças, que trazia uma visão violenta e erotizada, passando por um processo de adultização da criança que levou a se pensar em até mesmo na “morte da infância”, que foi proposto por Neil Postman (1983), que de certa forma fez com que a visão de criança como ser social ativo fosse ainda mais sucumbido. Sarmiento (2007) faz uma crítica a chamada morte da infância, pelo fato de as crianças não serem meros receptores passivos da cultura adulta, que mais que a infância tenha sido colonizada pela forma de vida adulta, ela sempre teve suas características e especificidades, com que fizesse que a infância sobrevivesse a tantas imposições da cultura adulta, ou seja, a infância resistiu e ainda resisti exatamente pelo fato de seus atores serem seres complexos, ativos, que interpretam e agem no mundo como também produzem cultura.

Aqui chegados, importa sublinhar que todos os processos de qualificação da infância por negação constituem efetivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialista sobre a condição humana. Com efeito, a infância deve a sua diferença não á ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas a presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operados pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, ou seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo comum (SARMETNO, 2007, p. 35).



Dessa forma, as crianças tiveram seus mundos separados do mundo dos adultos, seus mundos passaram a se restringir entre o espaço escolar e o espaço familiar, ficando de fora das participações dos direitos políticos na sociedade, sendo mais uma vez invisibilizadas e estando a margem da participação e decisões políticas, sendo necessário que ela seja preparada pela escola para adquirir condição cidadã de futura participação.

Por sua vez, a escola cumpre seu papel de dominação e cumprimento da ordem social e também prepara os futuros cidadãos para a civilidade em uma sociedade dita como de igualdade de oportunidades, isso explica a escola sendo o palco de disputas políticas ora em favorecimento de garantias de direitos das crianças, ora para perpetuar dominação hierárquica de uma sociedade (SARMENTO, 2007).

E, para isso, se faz necessário uma vigia constante sobre a criança, seu cotidiano é preenchido por variadas atividades no decorrer do dia, como por exemplo, o ensino de línguas estrangeiras, ballet, música entre outras, sempre com a supervisão de um adulto, maneiras essa tida como uma forma de proteger a criança, mas sempre em um regime autoritário e hierárquico.

No entanto, isso não impede que os pequenos façam o processo de reprodução, a criança se apropria da cultura adulta, tornando se parte dela, e a reproduz por meio de negociações com os adultos e de forma criativa externaliza com seus pares por meio do faz-de-conta, construindo assim seu mundo social (CORSARO, 2002).

Dessa forma, podemos pensar que o processo de apropriação cultural feita pela criança é algo dinâmico e complexo, de constante interação e troca, em que, se produz e reproduz cultura, fazendo-nos refletir sobre a crescente no desenvolvimento que influência na reorganização do conhecimento, que se amplia e fica cada vez ainda mais complexo. Quando essa interação extrapola o meio familiar para as interações de pares que acontecem principalmente na escola, acontecendo nesse momento a produção de culturas de pares, que engloba os conhecimentos específicos da infância, de maneira interpretativa que vai de encontro com a cultura adulta, dessa maneira, participam de forma ativa do universo social adulto:

No entanto, a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como

simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa, de acordo com a noção de dualidade da estrutura de Giddens (...) (CORSARO, 2002, p. 114).

Foi o que percebeu Corsaro (2002) em sua micro análise em duas escolas nos Estados Unidos em regiões diferentes, sendo uma que abrange crianças de família da classe média e média alta e outra de uma região da parte periférica da cidade. Essas análises se encarregaram de observar as crianças em suas atividades de faz de conta, que de forma colaborativa com seus pares vivenciam no brincar do faz de conta, experiências dos adultos, sendo essas reproduzidas interpretadas de acordo com a criatividade das crianças, percebendo, assim, que as crianças interagem o tempo todo no momento do brincar com a cultura adulta e que se chocam com a cultura infantil.

No citado trabalho de Corsaro (2002), as crianças da escola da classe média e média alta quando vão ocupar o papel na brincadeira do faz de conta, logo assumem papéis de liderança, de patrões, proprietárias de um estabelecimento, no caso citado de uma sorveteria. Nesse momento de brincadeira, deparam-se com um problema a ser solucionado que é o derretimento dos sorvetes, então uma criança de maneira criativa, logo tem uma ideia, dizendo que seus sorvetes eram especiais e não derretiam, mesmo que expostos ao sol por muito tempo, de maneira imediata as outras crianças concordam, sendo essa uma maneira colaborativa de dar sentido a brincadeira.

Outro momento trazido por Corsaro (2002) em seu estudo podendo ser denominado de um esforço colaborativo entre as crianças, parecendo ser algo combinado anteriormente pelas crianças, mas que não foi, é o fato de uma das crianças referir que o dinheiro da venda dos sorvetes iria para caridade, em ajuda aos meninos doentes internados em um hospital, o que nos mostra também uma experiência provavelmente vivida por eles no seio familiar de famílias da classe média alta. As crianças, nessa brincadeira e ao mencionar o tempo de trabalho realizado na sorveteria, sendo de 24h de dia e de noite, faz com que possamos compreender que elas sabem que é preciso muito trabalho para conseguirem dinheiro, no caso aqui mencionado para ajudarem os meninos doentes, que não possuíam dinheiro devido as despesas com o hospital:

Neste processo há duas conquistas importantes. Primeiro, a segurança das rotinas da cultura de pares é mantida e os seus aspectos criativos são frequentemente enriquecidos. Segundo, as rotinas da cultura de pares são

comparadas e contrastadas com as actividades das futuras culturas de pares e, deste modo, servem de janelas através das quais o futuro é previsto. Como tal, as produções das próprias rotinas contribuem para a eventual reprodução de aspectos da cultura adulta mais vasta (CORSARO, 2002, p. 124).

Na outra escola estudada, de crianças financeiramente menos favorecida, também houve a elaboração de um assunto partilhado entre as que compunham a brincadeira. Essas, por sua vez, assumiram os papéis de suas mães em ligações telefônicas feitas às amigas, relatando a dificuldade de se criar os filhos em meio à pobreza, de suprir as necessidades das crianças, tanto quanto de disciplina-las. Mostrando que independente da classe social a criança vai se apropriar de papéis exercidos pelos adultos na sociedade, afim de interagir com os pares, criando rotinas estáveis e coerentes, agindo também na criação de culturas infantis.

Nesse sentido, não cabe mais referirmos a criança como seres passivos, que de forma simples e natural se apropriam da cultura adulta e se enquadram na estrutura social vigente, pois, elas se apropriam e de forma interpretativa externalizam com seus pares nas brincadeiras de faz de conta, e de maneira particular da infância, criam culturas infantis específicas ao contexto vivido, nos mostrando assim, que se trata de momentos complexos, já que fazem a leitura da realidade vivida e vivenciam isso de maneira única específica da infância. No entanto, as marcas sociais de desigualdade, dificuldades e pobreza são marcas representadas pelas crianças desde a mais tenra idade, sendo essas percebidas na mais rápida identificação social (CORSARO, 2002).

Apesar dos muitos estudos que chamam a atenção para a visão de uma criança protagonista, atuante em constante interação com a cultura adulta, fazendo dela necessária para a criação da sua própria cultura, ainda hoje é comum a criança ser valorada no seu presente pelo fato do que ela vai ser futuramente, e não pelo o que ela é, assim sendo são privados de participar de forma ativa dos andamentos sociais, já que sua estrutura geracional é apartado do mundo adulto como se fossem dois mundos e a criança nada teria que a ver com as práticas e ações dos adultos:

Entre los adultos es frecuente escuchar que la infancia preocupa más como futuro que como presente. Aún hoy podemos escuchar la expresión “los niños son el futuro...”, cuestionando el presente de los niños y niñas. De esta forma se ha situado la infancia en una categoría social, “esperando al futuro” que la convertiría formalmente en ciudadana para ejercer funciones económicas, sociales y políticas, reservada exclusivamente a los adultos (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.25).

Atualmente, crianças e adolescentes ganharam espaço na sociedade, mas não como participantes na vida política, tendo suas vozes ouvidas no que diz respeito à consolidação e à ampliação de seus direitos, mas sim, como potenciais consumidoras de serviços e produtos, muitas das vezes direcionados à classe alta da sociedade. Porém, com a globalização e com os meios de comunicação de massa, quase todas as pessoas passaram a ter conhecimento de determinados produtos, mesmo que não destinados a grande parte da população devido as condições financeiras. A globalização também tende a homogeneizar comportamentos, dizendo para as pessoas o que é realmente bom se ter para se viver melhor e assim também acontece quando pensamos a respeito de que forma seria uma infância adequada, o que seria necessário para se ter uma infância ideal;

El modelo global se pretende superior a todas las demás formas de infancia y no tiene en cuenta las diferencias de género, de pertenencia étnica o de clase (los niños pobres tienen una infancia corta...), obviando la infancia como un colectivo heterogéneo dentro de su homogeneidad. De esta forma se impone una suerte de “colonialismo cultural” que puede ser pernicioso. (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.26).

No entanto, sabemos que a infância é diversa e complexa, porém permanente em nossas sociedades, fazendo dela heterogênea pelos seus atores que atuam nessa estrutura serem marcados por múltiplas diferenças, como gênero, classe de pertencimento, lugares da qual vivem e momento histórico, momentos esses que também foram marcados por conquistas de direitos, passando a serem vistos como sujeitos de direitos, de modo que para isso foi percorrido um longo e vagaroso caminho entre declarações e convenções, tendo a Convenção de 1989 um evento de grande importância, já que consolidava os direitos das crianças do mundo todo (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003).

Os direitos referidos às crianças, segundo a convenção dos direitos universais, podem ser agrupados em quatro categorias, sendo eles direitos de proteção, contra maus tratos, contra exploração econômica e sexual, contra a qualquer tipo de discriminação, seja por etnia, sexo ou religião. Direitos de provisão que lhe garante acesso à escola, ao atendimento médico, ao bem estar, enfim em uma condição de vida digna. Direitos de participação das decisões relativas ao seu bem estar dando-lhe acesso à informação e a liberdade de expressar sua opinião e também de construir suas próprias organizações. E os direitos de prevenção dizem respeito justamente a que todos os direitos estabelecidos sejam respeitados, e garantidos as

crianças e adolescentes, para que suas vidas não sejam colocadas em risco (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003).

Nesse sentido, a criança é tida como sujeito de direitos, porém ainda é vista como ser incapaz, já que necessita de proteção dos adultos em uma relação em que a criança se apresenta de forma passiva, receptora, ou seja, imatura demais para reclamar seus próprios direitos, necessitando da guarda até que amadureça suas faculdades mentais e físicas. Dessa forma, a criança é excluída de decisões sociais redirecionando a ela, tratamento especial em que ela se torna objeto de proteção subsumido do entendimento e olhar adultos.

A criança também é vista pelo estado como um ser individual, incapaz de se organizarem afim de participarem de decisões políticas, desse modo, se faz necessário que adultos devam interpretar as vontades e necessidades das crianças, podendo ser estas interpretações muitas das vezes arbitrárias e também tornam um direito formalmente reconhecido, que é a participação das crianças como algo inexecutável. Assim sendo, se torna praticamente impossível efetivar a autoria social da infância, afim de que possamos concretizar o protagonismo efetivo dos pequenos:

La participación es un derecho que como tal tiene una historia cultural, jurídica, sociológica, es un fin instrumental para la consecución de otros derechos. La participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Por ello, como sostiene Cussianovich (2001) deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.36).

Devemos nos ater para o fato de que o que está em voga não se trata do fato de que as crianças assumam as mesmas responsabilidades dos adultos, que devam exercer os mesmos direitos civis e políticos dos mesmos, mas que a sociedade as reconheça como sujeitos de direitos e atores sociais, que atuam de forma direta e indireta na sociedade, porém as ignoramos. Então, é necessário ouvi-las, afim de que possam nos mostrar suas competências e suas capacidades de negociação, acerca de dilemas que lhes envolvem, sendo possível nos mostrar novas perspectivas, caminhos que talvez não poderiam ser vislumbrados pelos adultos:

O acesso das crianças aos direitos políticos e aos direitos de expressão e participação (incluídos na CDC nos seus artigos 12, 13, 14, 15 e 17 e noutros documentos como, a Recomendação da OIT n. 190, anexada à Convenção da OIT n. 182 sobre as piores formas de exploração do trabalho infantil<sup>5</sup>) só

pode ser concebido e aplicado a partir da participação das crianças (TOMÁS, 2007, p.55).

Para se efetivar a participação infantil, é necessário o exercício de escuta, quando se escuta se valoriza a quem se escuta, demonstrando interesse pela voz, pela palavra a quem se fala, porque quando se fala, se expressa seus pensamentos mais íntimos, sua verdadeira identidade, sua opinião, suas crenças o que realmente lhe importa. E quando praticamos esse exercício de escuta com as crianças rompemos com a lógica da própria etimologia da palavra, que por tantos anos foi considerada como fidedigna, quando escutamos os pequenos damos visibilidade para sua existência na mais pura essência do seu viver, que acontece de modo particular, porém de constante encontro com as gerações mais experientes. Nesse sentido, não podemos nos convencer de que a escuta é algo meramente biológico, mas também uma ferramenta social, pois envolve posições de poder, que acarreta consequências positivas, ou não, quanto a sua prática acerca da vida das pessoas:

La escucha es un acto propio del ser humano pues sugiere reconocer al otro como otro, igual y diferente a mí y, por ser igual, portador de los mismos derechos que yo y, por diferente fuente de novedad, enriquecedora de mí y viceversa. La escucha supone un espacio de encuentro, de comunicación, de improvisación, de diálogo y de negociación. Se da cuando se reconoce y se valora al otro. La escucha es compromiso y compromete. La opinión es un legítimo ejercicio del poder. La palabra, el discurso, en tanto acción hace “públicos” nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestras expectativas, los arranca de la intimidad, de la privacidad (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p.38).

Atualmente, em nossa sociedade, há três níveis de participação exercido pelas crianças, como o processo consultivo, em que o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças, porém são dirigidos e administrados pelo adulto, em que impedem que as crianças tenham o poder de decisão; os processos participativos, que são iniciados pelos adultos, mas permitem que as crianças participem, contribuindo para elaboração de resultados e os processos autônomos, que possibilitam que o problema e o tema a serem tratados partam da criança, cabendo aos adultos o papel de facilitadores de todo processo (GERISON LANSDOWN, 2005 *apud*. TOMÁS, 2007, p.50).

As crianças somente terão seus direitos efetivados quando de fato participarem daquilo que lhes competem, porém existem inúmeras barreiras para que as crianças participem verdadeiramente nas tomadas de decisões, que é o que nos mostra Tomás (2007). Uma das barreiras apresentadas pela autora é que a maioria dos pais ou adultos responsáveis acreditam

que com a participação e decisão da criança, colocarão sua autoridade em risco, em uma relação de poder que se faz de forma verticalizada, mas, “salvaguarda-se no art. 5 da CDC, (...) que os pais e demais responsáveis pela criança têm a obrigação de ajudá-las e orientá-las para que produzam um exercício dos seus direitos à medida das suas faculdades” (TOMÁS, 2007, p.52).

Quando permitimos e desenvolvemos ações para que as crianças discutam, levistem dúvidas e argumentem a respeito de variados assuntos sociais, permitimos a elas o desenvolvimento de várias competências, entre elas o espírito democrático, em respeitar culturas, modos de pensar e de agir diferentes dos delas, promovendo o respeito e a capacidade de negociação nas tomadas de decisões, juntamente com os adultos, em respeito mútuo:

[...] a relação bidirecional entre democracia e direitos da criança, ou seja, os direitos realizam-se preferencialmente em ambientes democráticos; o exercício do direito à participação pelas crianças que promove e cria os elementos necessários a uma coexistência democrática de respeito mútuo, reconhecimento das diferenças e igualdade de direitos, aprendizagens e consolidação de princípios como a cidadania e a democracia por parte das crianças (TOMÁS, 2007, p.65).

As ações de proteção à criança, tendo como forma seu afastamento do espaço público, sendo destinado somente aos adultos, fez também com que a criança fosse afastada dos debates das decisões políticas, que envolvem o espaço público e social, em que ela também está inserida, pois são vistas como cidadãs do futuro e que no presente pouco podem atuar e opinar nas decisões quotidianas. Sua atuação fica restrita ao contexto escolar, em que ainda não tem total liberdade de decisão, pois está sob vigilância dos adultos que são responsáveis pela sua formação enquanto futuro cidadão:

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de *separação das crianças do espaço público*. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. A «privatização» da infância (Wyness *et al.*, 2004) corresponde a um dispositivo de proteção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.188).

As crianças poucas são ouvidas nos espaços públicos, que muitas das vezes não fazem questão para que isso aconteça, impondo inúmeras barreiras burocráticas e com linguagem

tecnocrática, para que a participação infantil ocorra; porém as crianças mesmo que de forma secundária e periférica atuam significando e ressignificando os espaços inseridos por elas (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Crianças demandam atitudes e ações sociais para suas necessidades e isso envolve atitudes comportamentais e relacionais que acabam afetando os adultos de seu círculo de convívio, que, conseqüentemente, influenciam nas tomadas de decisões naquilo que envolvem as crianças, fazendo, dessa forma, com que elas participem de forma indireta nas tomadas de decisões transformando as esferas micro sociais. Portanto, tudo isso vai depender do olhar e escuta atenta do adulto, para que este possa perceber e agir quanto as necessidades das crianças, permitindo que ela também participe na tomada de decisão, assim,

A plena afirmação das capacidades participativas das crianças depende do modo como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral. Uma concepção sustentada de cidadania activa das crianças não pode ser prosseguida contando apenas com as crianças como protagonistas. É da organização social como um todo que se trata quando se fala de cidadania activa. É por isso mesmo que – importa sublinhar lo – não há cidadania civil, política, ou social plena, sem cidadania económica, sem cidadania cultural e sem cidadania «íntima» (Plummer cit. in Nogueira & Silva, 2001: 96), ou seja, a que se aplica no plano das relações interpessoais (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.203)

De fato, decisões macrossociais também ocorrem a partir de movimentos sociais infantis que surgiram em alguns pontos do mundo a partir da década de 70. Esses grupos podem ser bem sucedidos quando conseguem influenciar a agenda política dos estados. Por mais que esses grupos sejam múltiplos e heterogêneos há algo que lhes é comum: o fato de denunciarem as injustiças referidas às crianças do mundo inteiro, e a luta para que seus direitos sejam respeitados e realmente efetivados na pratica (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Como podemos perceber, os novos estudos sociais da infância fizeram com que nos atentássemos para a desconstrução universal da infância, sendo essa uma construção social diferente a cada espaço de tempo, e que seus sujeitos se transformam a cada época, fazendo-se necessário nos posicionarmos de forma diferente a essa criança que hoje nos apresenta, já que, no passado, foram ignoradas, invisibilizadas por nos adultos e, muitas das vezes, ainda continuam sendo, por acreditarmos que se trata de sujeitos que nada sabem, totalmente dependentes dos adultos, no que diz respeito, a sua formação social para conviver em



sociedade. No entanto, as crianças são atores partícipes atuantes em seu processo de aprendizagem e de socialização entre seus pares e adultos.

Dessa forma, devemos nos desvencilhar da ideia de criança como ser imaturo, incapaz, pois, quando vestimos as crianças com essa roupagem, dificilmente vamos parar para ouvi-las, dando a verdadeira atenção que uma escuta verdadeira necessita. Isso é para alguns adultos um grande desafio, porém devemos pensar na criança como um ser de potencialidades que sabe algo importante de determinada coisa naquele momento da sua vida, com uma visão diferenciada das dos adultos, certas coisas que somente poderá ser pensada refletida a partir do seu ponto de vista.

Sabendo que a participação infantil demanda uma ação processual, construtiva e dinâmica, que leva a uma crescente demanda participativa em que a criança se sente cada vez mais à vontade em fazer parte, desde que seus posicionamentos sejam levados a sério; foi estabelecido por Hart (1992) uma escala referente a participação infantil em 8 níveis “en la práctica, ésta ha servido más como indicador de autoevaluación para valorar la actitud de los adultos o como modelo para evaluar el nivel de participación infantil” (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p. 40).

Os referentes níveis, faz com que nós adultos pensemos que tipo de participação estamos proporcionando as crianças. A recusa de participação, está dividida em três níveis sendo o nível 1 de manipulação ou engano; nesse nível a criança é totalmente desacreditada e, dessa forma, ela não é informada a respeito do que se pretende e é tida como objeto intermediário para passar alguma mensagem adulta, além de ter sua imagem usada para venda de produtos comerciais. O nível 2 de decoração não é muito diferente: as crianças são usadas para ilustrar algum evento como dança, música etc., mas, na maioria das vezes, não participou da produção, nem ao menos sabe do que se trata. As crianças são usadas mais como um objeto decorativo afim de chamar a atenção. No nível 3, o da participação simbólica ou de aparência, a criança é até convidada a falar, porém não é escutada sua opinião não é levada em consideração.

A partir do nível 4 é percebido certo grau de participação, a começar pelo atribuído, porém informado, nesse nível a criança conhece os propósitos, a intenção do projeto sabe da significância de seu papel, sendo esse para além de ser decorativo, mas ainda ela continua longe de opinar sobre sua organização. No nível 5, consultados e informados, há um avanço, as crianças apesar de trabalhar em um projeto desenvolvido por adultos compreendem o processo e suas opiniões são levados a sério. No nível 6, que são projetos iniciados pelos

adultos e compartilhado com as crianças, os adultos iniciam algum projeto, mas as decisões são compartilhadas com adultos, crianças e jovens um avanço importante já que as crianças estão envolvidas em todo o projeto.

No nível 7, os projetos são iniciados, propostos e dirigidos pelas crianças, algo difícil de se encontrar, pelo fato de muitas das vezes os adultos não procurarem ou quererem compreender verdadeiramente as propostas e interesses das crianças, seriam necessárias mais vontade e paciência da parte dos adultos. Já no nível 8 os projetos seriam criados, dirigidos e decididos pelos pequenos, e compartilhado com os adultos que sempre estarão presentes para apoiar-los. Para as crianças, esse é um momento de grande partilha entre os pares em que ideias, culturas se encontram e se expandem, também terão momentos em que poderão resolver conflitos, estabelecer estratégias, se organizarem e administrarem todo o projeto, assim sendo, momentos de participação ativa em todo o processo do projeto cabendo ao adulto apoiar, intermediar, afim de propor caminhos em que as crianças e jovens possam decidir.

Dessa forma, estaremos caminhando para que nossas crianças tomem seus lugares na participação social de maneira a protagonizar papeis importantes podendo decidir, opinar sobre coisas de seus interesses, que lhes afetam cotidianamente ou que possam trazer resultados a longo prazo. Sabendo que a participação efetiva traz a criança para o centro de discussão, também é uma forma de empoderar os pequenos de maneira que possam olhar para a sua realidade e refletir sobre ela. Nesse sentido, é possível perceber que as crianças são atuantes em todo âmbito social, de forma indireta e direta fazem com que mudemos de atitude, de concepção, de estratégia afim de atender melhores as suas necessidades, mas ainda fazemos isso a partir de um olhar adultocêntrico, dessa forma deixamos de atender de forma verdadeira as necessidades das crianças, negligenciando seus direitos de participação, de liberdade de expressão e liberdade de opinião.

É importante discutirmos, que quando concretizamos colocando em pratica o direito das crianças de participarem, de opinarem na sociedade, dando a elas o direito de protagonizar papeis, de certa forma empoderando esse grupo geracional, não estamos transferindo a elas o poder, a autoridade que é tido do adulto, não há um propósito de inverter papéis e sim de abrir espaço para que as crianças possam exercer seu papel de ator social, para não terem que agir de forma esquivada, nas entrelinhas sociais, onde ninguém os percebe e quando percebem acabam por interpreta-los de maneira equivocada. Nesse viés relacional o adulto terá papel a potenciar os saberes infantis:

En este contexto el rol del adulto no se pierde sino que, tal como ocurre con el papel de los niños y niñas, es redefinido en un nuevo tipo de relación que permita potenciar el desarrollo humano de todos aquellos sujetos individuales y colectivos inmersos en la construcción de un tipo de sociedad distinta. El lugar en el que se coloca al adulto no es ya el del “sujeto supuesto saber”<sup>19</sup>, cumpliendo la misión de depositar en los niños sus conocimientos en base a un modelo bancario, sino el de agente potenciador de la autogestión y autodirección de las niñas y niños (ALFAGEME; CANTOS; MARTÍNEZ, 2003, p. 49).

Sendo assim, a criança é detentora de direitos, é capaz de agir por si própria, mas ainda não tem lugar de representatividade, de agência, no entanto, sabemos que a infância não é uma estrutura isolada, ela relaciona corrobora com a cultura adulta, então se faz necessário que adultos abram espaço para a participação efetiva da criança, já que a infância é uma instituição, e não uma fase de transição, mas sim, permanente, em que, recebe novos sujeitos. As crianças são ativas, pois, ocupam espaço na divisão do trabalho referente ao seu tempo de estudo, que equivale a jornada de trabalho de um operário, a criança consome, movimentando o mercado, a infância influencia nos projetos econômicos e culturais da sociedade, então não faz sentido ela ser ainda invisibilizadas tendo seus direitos renegados.

A falta de aceitação da criança como sujeito ativo, é muitas das vezes por acreditarem que isso ameaça o *status quo*, a ordem social, pois desestabiliza o posicionamento que o adulto tem em oprimir a criança, e muitas vezes chega a ser até subversivo discutir a ideia de criança como detentora de saberes, de uma cultura particular. Mas, como já foi dito, ouvir a criança também é uma forma de proteção, pois abusos, maus-tratos podem ser revelados, além de conseguirmos pensarmos juntos com os pequenos melhores formas e estratégias de como atendê-los, e quando permitimos sua participação estamos garantindo que seus direitos sejam de fato respeitados e efetivados,

Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (TOMÁS, 2007, p.49).

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao adentrarmos o campo de pesquisa em busca do conhecimento de determinado tema é importante que saibamos o que já se produziu a respeito, o que mais tem-se destacado nas pesquisas relacionadas ao tema estudado. Para isso, selecionamos alguns critérios de busca que nos orienta a irmos ao encontro de nosso tema de investigação, permitindo que saibamos o que cada pesquisa tem contribuído cientificamente para o estudo, o que tem sido abordado nas áreas de conhecimentos e seus caminhos metodológicos desempenhados, como também suas lacunas em que não foi possível ser preenchida, e de forma incansável procuramos obter algumas respostas dessas inquietações, mesmo sabendo que elas nunca vão ser completamente preenchida e sempre terá algo a ser sabido, a ser investigado. Alguns denominam esse processo por Estado da arte ou Estado do conhecimento:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 39).

Sendo assim, percebemos que não se trata apenas de identificar de forma quantificada o que vem sendo feito em determinada área de conhecimento, mas se trata de analisarmos também de forma qualitativa o que se tem produzido, sendo capaz de levantarmos categorias com diferentes concepções e enfoques, se atentando para suas contradições. Ao fazermos determinado estudo podemos constatar o que mais tem chamado a atenção dos pesquisadores naquele determinado tema e que tem levado ao avanço da ciência e refletido na prática social.

Ao tomarmos conhecimento do que se tem produzido, podemos examinar, a partir disso, resultados de políticas públicas implantadas a determinada área e as suas reais consequências à população e o que de fato tem sido concretizado, e isso se faz de extrema necessidade, já que mudanças científicas e tecnológicas tem ocorrido em menor espaço de tempo, sendo assim muitas questões pensadas devem ser reformuladas, reconsideradas;

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes

balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 38; 39).

Quando fazemos uso do estado da arte ou do conhecimento na pesquisa, é possível fazermos um recorte temporal, um levantamento ao longo de décadas, acompanhando as mudanças sociais aos longos dos anos, ao mesmo tempo fazendo comparações sobre o que foi superado, reformulado ou permanecido, verificando a multiplicidade e pluralidade de pensamentos e ideias que foi dando corpo aos novos trabalhos produzidos. Temporalidade essa que muito tem a ver com o tempo disponível de pesquisa como também financeiramente proposto (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Podemos dizer que o Estado da arte e do conhecimento é algo que nos move, em busca de um novo saber, de um novo conhecimento. Adentramos seu emaranhado de teias de saberes, afim de tecermos mais ramificações, que nos leva a inconstante busca do saber científico, que orienta a práxis de nos seres humanos para caminhos menos turbulentos, mas, que sejamos sempre provocados, instigados a ir em busca do desconhecido, que sejamos movidos pelas inquietações do espírito científico:

Para Messina (1998, p. 01), “um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática” de uma área do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 40).

Para a leitura desse mapa é preciso que tracemos caminhos e etapas, que possamos organizar e se aprofundar em todo material coletado, afim de que saibamos realmente o que se tem trabalhado nas pesquisas das referentes áreas, como por exemplo, de que forma a produção atual tem contribuído para o avanço do conhecimento da área, quais as consequências políticas, sociais, metodológica resultante desse estudo, quais as suas contribuições para a prática social, entre outros fatores também importantes, que devem ser levados em consideração. (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Em determinado estudo optamos pela metodologia que trata sobre o estado do conhecimento, pelo fato de buscarmos em apenas um setor de publicações (BDTD/IBICT) o levantamento das pesquisas a serem analisadas, que vai nos orientar a fazermos uma busca de

conhecimento, para aquilo que já foi obtido, de maneira a analisar o que mais se destacou, seus progressos e retrocessos, como também perguntas não respondidas, sendo levantado novas questões para que a partir daí, novos estudos possam ser feitos com mais enfoque e objetividade:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002 p. 258).

Assim sendo, a pesquisa bibliográfica nos permite analisar os diferentes períodos históricos em variados momentos de determinado tema da produção científica, e a partir de determinado estudo percebemos que muitos pressupostos levantados até então, mesmo aqueles que foram levantado em seu início permanecem ao longo dos anos, sendo usados de forma convincente, servindo de base para estudos futuros, que tendem a ampliar a discussão, em que passam a abranger também dilemas e problemáticas no presente:

Apesar de alguns pressupostos permanecerem relevantes não podemos deixar de observar que a sociedade contemporânea está debruçada sobre novas questões e é preciso pensarmos com destaque na revolução tecnológica e no advento da sociedade em rede que vem alterando a relação entre as pessoas o que deve ser levado em conta no levantamento dos pressupostos teóricos e premissas que fundamentam a pesquisa. (MINUSSI; MOURA; JARDIM; RAVASIO, 2018 p. 8).

Estudos envolvendo o estado da arte e do conhecimento nos permite fazer a devolutiva dos resultados do que se tem estudado, pesquisado de determinado tema a comunidade científica e a sociedade, facilitando seu acesso a construção do conhecimento que se tem produzido nos últimos anos, assim como as práticas de ações positiva, podendo ser adequado ao um novo contexto, sendo possível fazer uma análise crítica e avaliativa;

Os catálogos passam a ser produzidos atendendo ao anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à comunidade científica e à sociedade, socializando e, mais do que isso, expondo-se à avaliação. É um sentimento de que trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades (FERREIRA, 2002, p.260

O trabalho envolvendo o estado da arte e do conhecimento nos permite que possamos analisar, confrontar, refutar ou reafirmar uma gama de fatores questões, conhecimentos, problemáticas que perpassam as pesquisas de um determinado tema ao longo dos anos, trazendo inúmeras discussões para um único trabalho, em que se faz um estudo aprofundado para aquilo que foi catalogado, no entanto o pesquisador (a) deve estar atento aos seus objetivos para que não perca sua linha de interesse, perdendo assim seu sentido, como também ao tempo previsto para sua pesquisa:

Para tanto, é importante a convicção do pesquisador em relação ao assunto que quer investigar, verificando o tempo de que dispõe e o tempo necessário para análise e processamento das informações selecionadas, como também, os recursos materiais que necessitará para levar a cabo sua pesquisa em relação a sua capacidade financeira de suportar estes custos, ou seja, de forma que o tempo e os recursos materiais para a pesquisa seja condizente com o tempo e recursos disponíveis a disposição do pesquisador para serem empregados em sua pesquisa. (MINUSSI; MOURA; JARDIM; RAVASIO, 2018 p. 10).

Com o presente tema de pesquisa, iremos analisar o que os estudos, as pesquisas, tem levantado quanto ao impacto nas experiências educacionais das crianças atingidas pelas Leis Nº 11.274/06 e nº 12.796/2013, assim como do contexto escolar que passou a receber esse grupo de criança e como professores, gestores e familiares se prepararam para lidar com essa situação, dessa forma, se fez necessário que começássemos nossa busca pela análise do título;

Os títulos que se referem às dissertações e às teses informam ao leitor do catálogo a existência de tal pesquisa. Normalmente, eles anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo. Longe das prescrições, tal qual a de Severino (1976, p. 62): “Todos os títulos (...) devem ser temáticos e expressivos, ou seja, devem dar a ideia a mais exata possível do conteúdo do setor que intitulam”. (FERREIRA, 2002 p. 261).

Dessa forma, após realizarmos nossa busca pelos títulos, para termos clareza a respeito do tema pesquisado é importante que façamos a leitura dos resumos, pois trarão várias informações importantes. Assim, teremos mais certeza a respeito do trabalho em questão, se ele responde aos nossos objetivos, se é realmente relevante aos nossos estudos;

Além da indicação bibliográfica de cada trabalho, acrescentou-se um resumo, de caráter informativo, para promover a divulgação e facilitar o acesso a esses estudos. O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa.

Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa. (GARRIDO 1993, p. 5 *apud*. FERREIRA, 2002 p. 262).

A leitura dos resumos, sendo que esses possuem caráter informativo, espera-se encontrar maior abrangência dos dados do trabalho, facilitando e dando maior clareza sobre a sua temática, assim sendo percebemos a indispensabilidade dos resumos em artigos, teses, dissertações, entre outros, nesse sentido espera-se que encontremos nos resumos o objetivo principal da pesquisa, sua metodologia e seus procedimentos, o instrumento teórico, os resultados e conclusões (GARRIDO 1993 p.5 *apud*. FERREIRA, 2002 p. 262).

Eles trazem, enquanto gênero do discurso, um conteúdo temático, que é o de apresentar aspectos das pesquisas a que se referem; trazem uma certa padronização quanto à estrutura composicional: anunciam o que se pretendeu investigar, apontam o percurso metodológico realizado, descrevem os resultados alcançados; e, em sua maioria, seu estilo verbal é marcado por uma linguagem concisa e descritiva, formada de frases assertivas, em um certo tom “enxuto”, impessoal, sem detalhamento, com ausência de adjetivos e advérbios. É verdade que nem todo resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo (FERREIRA, 2002 p. 268).

Os resumos tem como característica de escrita sua forma objetiva, neutra e estável, mas, isso não impede que o pesquisador do estado da arte e do conhecimento, veja naquele resumo algo único e especial, sendo capaz de ler o resumo e ver impressões para além dele mesmo, juntamente com as pistas e indícios deixados pelo autor, sendo assim essa leitura não será feita de forma linear, será dado sentido e construído novas impressões a partir da leitura do pesquisador, a depender de seus objetivos (FERREIRA, 2002).

Ao lermos os resumos se faz necessário que possamos olhar para ele não como um membro de relação mútua com a pesquisa que se apresenta de forma fidedigna em relação ao estudo, mas deve se ter um olhar também de independência sendo um processo de continuidade como também de rupturas:

É possível ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período. A possibilidade de leitura de uma História pelos resumos que sabemos não poder ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do “estado da arte”; pode ainda ser resultado da compreensão das marcas deixadas pelos



autores/editores em cada resumo e do estabelecimento de relações de cada um deles (resumo) com outros, e também com uma bibliografia que extrapola a da produção de dissertações e teses (FERREIRA, 2002 p. 270).

No entanto, há algumas dificuldades em identificar nos trabalhos levantados clareza através de seus resumos em relação aos seus objetivos e metodologia aplicada, esses resumos muitas das vezes, são sucintos demais, confusos e incompletos, dificultando assim sua análise e categorização, dessa forma, uma leitura na íntegra se faz necessário para que possamos ter certeza quanto a sua metodologia, técnica de coleta de dados, seus resultados e de que forma esses trabalhos respondem nossos objetivos que vão de encontro ao tema pesquisado (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Com a leitura realizada na íntegra é possível identificar os participantes envolvidos, o campo em que aconteceu os estudos, detalhes da metodologia, como por exemplo, as técnicas e ferramentas mais usadas, podendo ser, a entrevista, questionários, observação, grupo focal entre outras. Podendo também ser a melhor forma de questionarmos aquilo que não foi respondido, possibilitando o desenvolvimento de novas pesquisas na área, podendo ser apontados novos caminhos a serem percorridos. “Finalmente, ressalta-se a importância de se fazer comparações dos estudos de estado da arte com outras regiões, outros estados e outros países, para se identificar problemas comuns, tendências, políticas etc.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 46).

A presente pesquisa trata de uma busca intencional, referente ao período de mais de uma década, que parte do ano de 2006, pelo fato da primeira Lei, que é sobre a ampliação do ensino fundamental ter sido criada nesse ano (Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006). Até o ano de 2021, pode ser feita uma análise dos anos iniciais da vigência da lei, até os anos atuais, após quinze anos de sua implantação, período esse também que abarca a segunda lei discutida nesse trabalho, que se refere a Lei nº 12.796/2013, que torna obrigatório a frequência escolar das crianças a partir dos quatro anos de idade, de modo que a escolha do documento não deve ser de forma aleatória, mas sim com propósitos, ideais e hipóteses. Nesse sentido, traçaremos um caminho em busca do conhecimento acumulado a respeito dos marcos legais, que permitiu a inclusão de crianças da primeira infância no ensino fundamental, possibilitando que façamos uma reflexão a respeito do que foi estudado em uma análise interpretativas e significativa dos resultados, buscando

Uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002 p.258).

Nosso estudo se caracteriza como qualitativo, bibliográfico e de caráter exploratório. Teve como técnica a coleta de dados, o levantamento bibliográfico no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD/IBICT), pois, neste banco digital, é possível encontrar um grande número de trabalhos de várias regiões e universidades do país, sendo algo vantajoso quanto a qualidade e o seu custo.

É importante que tomemos nota sobre o que já se escreveu, para que possamos construir novos significados, ampliar nosso conhecimento, reelaborar novos conceitos diferentes do que se tem hoje construído, identificar lacunas, levantar novos questionamentos, sendo assim, a pesquisa bibliográfica será de grande importância, já que:

Reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO 2007 p.43).

Dessa forma, realizamos a busca no site com o intuito de verificarmos o que mais se tem destacados nessas pesquisas quando se trata do tema a *“Um estudo sobre a inserção das crianças no ensino fundamental a partir dos marcos legais: ensino de nove anos e a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir de 4 anos”*. Assim sendo, primeiramente formamos alguns descritores para iniciarmos nossa busca, usando como critério de seleção trabalhos que discutissem temas, como: transformações e adaptações nos espaços, tempo, currículos do ensino fundamental afim de receber crianças pequenas, formação destinada aos profissionais da escola quanto ao atendimento as crianças da primeira infância sendo respeitados suas particularidades.

Então, com o seguinte descritor: “A inserção das crianças de 4 e 5 anos no ensino fundamental” não encontramos nenhum trabalho. Então elaboramos um novo descritor “obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir de 4 anos” foram encontrados 14 trabalhos, pela leitura do título foram selecionados 12 trabalhos, em sequência foram lidos os resumos e destes foram selecionados 10 trabalhos que iam de encontro ao tema pesquisado. Sendo importante salientar, como complexo é, realizar a busca pelos títulos, pois, muitas das vezes, o título não vai de encontro com o conteúdo de estudo: “Também a este respeito Ferreira (2002)

discorre que a consulta aos catálogos traz inúmeras dificuldades ao pesquisador, pois muitos dos títulos de trabalhos são difusos e não revelem indicações do tema da pesquisa” (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 47).

Em seguida, selecionamos um novo descritor: “Ensino fundamental de nove anos” e encontramos 116 trabalhos. Com a leitura dos títulos foram selecionados 16 trabalhos. Partimos para leitura dos resumos então foi visto que de encontro ao tema dessa pesquisa apenas 10 nos ajudariam nas análises, pois muitos dos trabalhos eram parecidos, quanto aos seus objetivos. Formamos um novo descritor, denominado “pré-escola no ensino fundamental” e obtivemos um número de 214 pesquisas por seleção dos títulos. Foram selecionados 15 trabalhos; com a leitura dos resumos foram selecionados seis trabalhos. Os trabalhos eliminados não estavam relacionados ao tema de pesquisa, pois divergiam bastante tratando de diversas temáticas como, alfabetização e letramento, comportamento, por exemplo, a indisciplina e também de saúde, como por exemplo, a obesidade infantil. Então formamos mais um descritor, “Lei nº11.274 de 06 de fevereiro de 2006”, e encontramos 58 trabalhos. A partir da seleção dos títulos foram selecionados 20 trabalhos, partindo para leitura dos resumos foram selecionados 8 trabalhos que iam de encontro ao tema. Muitos trabalhos que aparecem envolvendo o ensino fundamental de nove anos se dividem principalmente entre alfabetização e letramento, sendo que poucos tratam sobre a implementação das leis que são o tema desse trabalho.

Do total de trabalhos selecionados por meio dos títulos e resumos 25 eram dissertações e 5 eram teses, sendo esses trabalhos relacionados ao tema. Os levantamentos das pesquisas para análise se encontra no quadro 1 no apêndice.

Para análise de dados será feita análise de conteúdo. É preciso estar atento às fases que norteiam o trabalho que, de acordo com Gomes (2004), constitui na leitura cuidadosa do material a ser analisado, conforme os objetivos e questões da pesquisa, sendo definido a unidade de registro, a unidade de contexto e a categorização. Por último, deve-se procurar fazer a interpretação do conteúdo, atentando-se, como, por exemplo, “para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (GOMES, 2004, p.76).

Godoy corrobora com esse pensamento, dizendo que na análise do conteúdo exige-se a leitura, um estudo atencioso dos fatos relatados, pois “ela parte do pressuposto de que, por traz do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (GODOY 1995, p. 23).

Assim sendo, devemos ter um olhar investigativo que nos leve a compreender para além do que está escrito procurando nas entrelinhas os seus reais significados, pois nem sempre seus significados são expressos com clareza, sabendo que pesquisador em sua pesquisa bibliografia pode identificar, revelar conceitos, concepções aprofundadas que talvez não tenha sido percebido pelo pesquisador que está inserido no campo de pesquisa:

Entretanto, muitas vezes ouvimos dizer que nem sempre aquilo que se está escrito é o que verdadeiramente o locutor queria dizer, ou mesmo, que existe uma mensagem nas entrelinhas que não está muito clara, pois bem, chegamos à encruzilhada, onde nem sempre os significados são expressos com clareza absoluta, ou onde acaba a objetividade e começa o simbólico (CAMPOS, 2004 p. 613)

Momento de extrema importância para a pesquisa e de muito cuidado, é o que o pesquisador deve cuidar para que não desconsidere as subjetividades do sujeito que realizou a pesquisa, ou seja, os dados devem ser analisados de forma que considere os significados atribuídos pelo pesquisador tendo cautela para que não imponha a pesquisa do outro seus próprios valores;

Desta maneira, a análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas (CAMPOS, 2004 p. 613).

Dessa forma, procuramos produzir inferência para que seja feita a análise de conteúdo fazendo o seu embasamento teórico, considerando as situações concretas do pesquisador como também de seus receptores. Sendo assim, se faz necessário seguirmos algumas etapas para análise de conteúdo, a começar pela pré-exploração do material por meio de uma leitura flutuante.

Nesse momento, entramos em contato direto com o material a ser analisado, podendo ser organizado, apreendido informações prévias de maneira ainda não estruturada, mas que permite conhecer o contexto de pesquisa, deixando fluir impressões e orientações de uma forma global que nos auxiliará nas próximas fases de análise (CAMPOS, 2004).

Ao definirmos a unidade de registro ou unidade de análise, levamos em consideração a unidade de contexto, ou seja, em qual contexto estava inserida a mensagem para significarmos e ressignificarmos o conteúdo colhido em investigação bibliográfica que tende a responder as questões de pesquisa, como também seus objetivos. A unidade de registro ou de análise será

formada por palavras, sentenças, frases, parágrafos entre outros, porém o mais se tem utilizado é a formação por temas:

O tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrada através dos objetivos de sua pesquisa e indícios levantados do seu contato com o material estudado e teorias embasadoras, classificada antes de tudo por uma sequência de ordem psicológica, tendo comprimento variável e podendo abranger ou aludir a vários outros temas (CAMPOS, 2004 p. 613)

Percorrido esse caminho, seguimos para o levantamento categórico, sendo possível agrupar, classificar ideias ou expressões relevantes que foram abordados na pesquisa proposta, que foram levantadas na análise dos documentos e no levantamento de dados, já que:

A análise categorial é o tipo de análise mais antiga e na prática a mais utilizada. “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos”. 1:153 A análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento. Este tipo de classificação é chamado de análise categorial. (CAREGNATO; MUTTI; 2006, p.683).

Em seguida, partimos para análise final, procurando estabelecer, relacionar articulações entre os dados obtidos e os referenciais teóricos do estudo, podendo assim, responder às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Dessa forma, o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1977, p.101)

## 5 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE AS PESQUISAS TÊM A NOS DIZER

### 5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

Em leitura dos trabalhos selecionados, foi possível fazer um levantamento das regiões que mais produziram pesquisas na área, o tipo de trabalho tese ou dissertação e sua respectiva quantidade, as instituições as quais pertencem os programas, identificando universidades públicas como federais, estaduais e privadas. Foi possível identificar também a metodologia aplicada, o crescimento substancial de mais de uma década de pesquisas, o referencial teórico mais utilizado, focos de estudo dos pesquisadores e instrumentos mais utilizados na coleta de dados.

Começamos nossa apresentação gráfica pelas universidades e regiões do país em que desempenharam os trabalhos na referida temática, sendo que 14 trabalhos são pertencentes à região sul do país; um da Universidade Tuiuti do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná; dois da Universidade do Sul de Santa Catarina Programa de Pós-graduação em educação – Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina; dois da Universidade Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná; três da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de pós-Graduação em Educação; dois da Universidade Estadual de Ponta Grossa; um da Universidade Federal de Santa Catarina; um da Universidade Federal de Santa Maria; um da Universidade Regional de Blumenau; um da Universidade da Fronteira Sul.

Na região nordeste, localizamos 2 trabalhos todos da Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea Curso de Mestrado.

Na Região Sudeste, localizamos dois trabalhos em Minas Gerais, na Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Ciências Econômicas, no Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional e trabalhos e nove em São Paulo, cujas suas universidades são: dois trabalhos da Pontifca Universidade Católica de São Paulo; dois trabalhos da Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação; um trabalho da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade Ciências Humanas e Sociais; um trabalho da Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e um trabalho da Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Pós-Graduação – Mestrado em Educação e um trabalho na Universidade Federal de São Carlos.

Na região Centro Oeste encontramos quatro trabalhos. As universidades são: dois da Universidade Federal da Grande Dourados Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (UFGD); um pela Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação e outro pela Universidade de Brasília Programa de Pós-graduação em Educação.

Podemos perceber que a região Sul e Sudeste foram as regiões que mais produziram trabalhos relacionados a esse tema, notando-se um número muito pequeno nas demais regiões do país como Nordeste, Norte e Centro Oeste, ressaltando que no Norte não foi encontrado nenhum trabalho. Essa discrepância em relação às regiões pode ser explicada pelo fato de que nas regiões Sudeste e Sul há um maior número de programas de pós graduação no país. Os estudos levantados no Sudeste também nos chamam a atenção pelo fato que em São Paulo o número de trabalhos e pesquisas realizado é bem maior que em Minas Gerais, ficando claro a necessidade de mais estudos relacionados ao tema nessa região assim como no Rio de Janeiro e no Espírito Santo, em que também não foram encontradas pesquisas.

**Quadro 1 - Quantidade de trabalhos por regiões**

(continua)

<b>Região</b>	<b>Nome das Instituições</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
Sul	- Universidade Tuiuti do Paraná;	14 trabalhos.
	- Universidade do Sul de Santa Catarina;	
	- Universidade Federal do Paraná;	
	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul;	
	- Universidade Federal de Ponta Grossa;	
	- Universidade Federal de Santa Maria;	
	- Universidade Regional de Blumenau.	
Nordeste	- Universidade Federal de Pernambuco.	2 trabalhos.
	- Universidade Federal de Minas Gerais;	
	- Universidade de São Paulo;	
	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;	

**Quadro 1 - Quantidade de trabalhos por regiões** (conclusão)

<b>Região</b>	<b>Nome das Instituições</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
Sudeste	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”;	11 trabalhos.
	- Universidade Estadual Paulista;	
	- Universidade Estadual de Campinas.	
Centro Oeste	- Universidade Federal de Goiás.	4 trabalhos.
	- Universidade de Brasília.	
	- Universidade Federal da Grande Dourados.	

**Fonte:** Da autora.

No quadro 2 é possível perceber que a grande maioria dos trabalhos relacionados ao tema foram encontrados em instituições públicas a nível federal e estadual e apenas cinco dissertações em uma instituição privada sendo ela: 2 trabalhos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP; 1 da Universidade Tuiuti do Paraná, e 5 da Universidade do Sul de Santa Catarina que se denomina comunitária, privada, porém sem fins lucrativos. É possível perceber também um número significativo de trabalhos catalogados, levando em consideração o marco temporal que é referente a criação das leis.

**Quadro 2 - Regiões**

<b>Situação da Universidade</b>	<b>Nome das instituições</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
<b>Privadas</b>	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP);	5 trabalhos ao todo.
	- Universidade Tuiuti do Paraná;	
	- Universidade do Sul de Santa Catarina.	

**Fonte:** Da autora.

Dentre os trabalhos apresentados obtivemos o resultado de 25 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado, dados apontados como compatíveis já que há um número maior de dissertações no Brasil do que de teses: “Segundo a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES, 2013) existem 1.258 programas e cursos de pós-graduação *strictu sensu* de mestrado acadêmico, 59 doutorados e 515 mestrados profissionais” (PRIGOL, 2013, p.115).



**Quadro 3 - Quantidade de trabalhos conforme titulação exigida**

Tipos de monografia	Quantidade de trabalhos
Dissertações de mestrado	25
Teses de Doutorado	5

**Fonte:** Da autora.

O quadro 3 nos permite visualizar e analisar as produções referentes ao tema totalizando mais de uma década, entre dissertações e teses de doutorado. Os primeiros trabalhos encontrados foram referentes ao ano de 2008 que se trata de uma dissertação, no ano seguinte em 2009 foi encontrado mais uma dissertação, em 2010 encontramos mais duas dissertações e uma tese, em 2011 encontramos outra tese e mais uma dissertação.

No ano de 2012 observou-se um avanço nas produções, totalizando o número de 8 trabalhos, contando com 7 dissertações e uma tese. Com intervalo de mais dois anos obtivemos o resultado de três trabalhos, sendo uma tese e duas dissertações; no ano seguinte o número de trabalhos é um pouco maior contando com cinco trabalhos, quatro dissertações e uma tese. Em 2016 há apenas um trabalho para ser analisado, em 2017 há um número de quatro dissertações, em 2018 apenas uma dissertação, assim como em 2019, contando apenas com um trabalho, sendo que nosso último trabalho encontrado se trata de uma dissertação.

**Quadro 4 - Relação de trabalhos encontrados por ano**

Ano	Quantidade de dissertações	Quantidade de teses
2008	1	0
2009	1	0
2010	2	1
2011	1	1
2012	7	1
2013 a 2015	6	2
2016	1	0
2017	4	0
2018	1	0
2019	1	0

**Fonte:** Da autora.

Percebemos assim que nos primeiros anos em que foi implementada a lei do ensino fundamental de nove anos, já tivemos alguns trabalhos sendo publicados, tendo seu número aumentado a partir de 2010, quando as escolas já deveriam estar adequadas com a Lei nº 11.274/06. Em 2015 houve mais um aumento na produção podendo ser pelo fato de já abranger a segunda lei de obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos que se deu pela Emenda Constitucional 59/2009.

Ao fazermos o levantamento dos trabalhos na BDTD/IBCT, foi observado maior dificuldade de encontrar trabalhos que tratassem sobre a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos de idade, diferentemente das publicações do ensino fundamental de nove anos, que apresentou um número maior de pesquisas, sendo que apenas 10 trabalhos foram encontrados que abordassem sobre a Emenda Constitucional 59/2009, nos apontando assim, a necessidade de elaboração de estudos, de um número maior de pesquisas que abordem a questão da obrigatoriedade aos quatro anos de idade, de que forma isso vem acontecendo, onde essas crianças estão sendo atendidas (creches, pré-escolas, salas inseridas no contexto do ensino fundamental) o currículo que está sendo desenvolvido, se atende essa faixa etária com todas especificidades que deve ser direcionado a primeira infância e como sua carga horária tem sido distribuída.

Já que foi apontado por Santos (2018) que o governo do município pesquisado, afim de ampliar o número de vagas, tem ofertado uma carga horaria parcial, de apenas meio período, negligenciando um direito da criança e da família de terem acesso à escola por tempo integral. Também foi apontado nesse mesmo estudo, que em meio a necessidade de ampliação de espaços para receber esse grupo de crianças, as crianças foram inseridas em salas ociosas do ensino fundamental, ou seja, espaços esses inadequados ao atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade, Santos (2018), aponta que não houve mudanças com a referida Emenda Constitucional, mas sim uma readequação.

Apontaremos agora quais foram as técnicas de coleta de dados mais utilizados em relação ao tema pesquisado, sendo que o diário de campo foi utilizado em cinco pesquisas. Em quatro trabalhos foram utilizadas análise de fotografias do contexto de pesquisa, desenhos das crianças participantes foram utilizados em dois trabalhos; em dezesseis trabalhos foram usados como técnica de coleta de dados a análise documental; em dezoito trabalhos foram utilizadas entrevistas; em sete foram utilizadas observações; em quatro trabalhos optaram pelos questionários; em três foi escolhida a análise bibliográfica.

**Quadro 5 - Coleta de dados**

<b>Técnicas de coleta</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
Análise de fotografias	4
Desenhos de crianças	2
Análise de documentos	16
Entrevistas	18
Observações	7
Questionários	4
Análise bibliográfica	3

**Fonte:** Da autora.

Como podemos perceber, “a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (DESLANDES; NETO; GOMES, 2004 p.57), sendo uma grande ferramenta aliada do pesquisador, porém se faz necessário que ela seja usada juntamente com outro instrumento de coleta de dados, já que, o discurso do entrevistado pode divergir da realidade, sendo possível fazer a comparação, assim identificando contradições ou confirmações em relação ao depoimento na entrevista, o que foi possível observar nos estudos aqui analisados, sendo que foram usados vários instrumentos de coletas de dados em um único trabalho.

Em análise dos trabalhos selecionados, foi possível averiguar também quais foram os participantes de pesquisa que mais sobressaíram, quais mais foram ouvidos, sendo eles os professores e gestores, nos mostrando a pouca participação de demais atores sociais que estão diretamente envolvidos nesse processo, como, por exemplo, as crianças e seus familiares, deixando claro que em relação ao tema pesquisado houve poucos momentos em que esses sujeitos foram ouvidos, ainda que considerados como atores atuante na pesquisa.

Dessa forma, percebemos que é dada pouca importância às vozes das crianças, levando-nos a pensar que muitas das vezes as crianças ainda são concebidas pela sociedade e pela ciência como aquele que nada sabe, um sujeito passivo, em formação, em que sua participação se torna desnecessária. Também foram ouvidos juízes e alguns secretários municipais da educação.

Crianças aparecem como participantes da pesquisa em quatro trabalhos, gestores participaram em 12 pesquisas, professores apareceram em 14 trabalhos, a família foi ouvida

em 3 dessas pesquisas, secretários e agentes da secretaria municipal foram ouvidos em 3 trabalhos e em um trabalho foi ouvido um juiz.

**Quadro 6 - Participantes das pesquisas**

Participantes da pesquisa	N	%
Crianças	4	
Gestor	12	
Professor	14	
Família	3	
Professores e pais	1	
Secretários e agentes da secretaria municipal	3	
Juiz	1	

Fonte: Da autora.

No quadro abaixo é possível visualizar os métodos utilizados nas pesquisas durante o período selecionado. Podemos perceber que quase todas as pesquisas tem em comum a forma qualitativa de investigação apenas uma é de caráter quantitativo. As 30 pesquisas selecionadas, foram realizadas dentro de instituições de ensino.

Assim sendo, contabilizamos 2 trabalhos de estudo de caso, 19 em pesquisa de campo, 2 de caráter etnográfico e 18 de cunho bibliográfico, chamando a atenção por ser quase o mesmo número em relação ao trabalho de campo; no entanto, muitas delas se caracterizam como mistas sendo de campo e bibliográfica. Aparecem nas pesquisas também duas metodologias não muito usuais, pouco conhecidas sendo a dupla diferença e os estudos culturais.

**Quadro 7 - Métodos utilizados**

(continua)

Teses e dissertações	Quantitativa	Qualitativa	Estudo de caso	Pesquisa de campo	Etnográfica	Bibliográfica	Quantitativa	Dupla diferença	Estudos culturais
D-1		X	X						

(conclusão)

Teses e dissertações	Quantitativa	Qualitativa	Estudo de caso	Pesquisa de campo	Etnográfica	Bibliográfica	Quantitativa	Dupla diferença	Estudos culturais
D-2						X	X		
D-3		X		X					
D-4		X		X		X			
D-5		X				X			
D-6		X		X					
D-7		X		X		X			
D-8		X		X	X				
D-9		X		X		X			
D-10	X								
T-1		X		X					
D-11		X				X			
T-2		X				X			
D-12		X		X	X	X			
T-3		X		X		X			
D-13		X		X		X			
D-14									
T-4		X				X			
D-15		X		X					
D-16		X		X		X			
D-17		X		X		X			
D-18		X		X					
T-5		X		X		X			
D-19		X							X
D-20		X		X		X			
D-21		X		X		X			
D-22		X	X						
D-23		X		X		X			
D-24		X		X					
D-25		X				X			

Fonte: Da autora.

## 5.2 ANÁLISE QUALITATIVA

A partir desse momento, mediante leitura dos trabalhos na íntegra, realizamos o levantamento das temáticas que mais se destacaram, em que levantamos categoria e analisamos os trabalhos de forma qualitativa, em que foi possível realizar a interpretação dos dados e dos resultados obtidos, de forma que esses dados possam inferir nos objetivos de estudo (MEDEIROS; DIAS, 2015, p.121).

Neste tópico da análise qualitativa dos dados, foram levantadas as seguintes categorias: crianças pré-escolares inseridas no espaço do ensino fundamental; práticas educativas destinadas aos pré-escolares; perspectivas dos gestores, familiares, criança e judiciário a respeito da lei da obrigatoriedade.

### **Crianças pré-escolares inseridas no espaço do ensino fundamental**

**(D-1; D-2; D-3; T-1; D-12; D-20)**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>ano</b>
A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	FERNANDO CARVALHO	2019
ARRANJOS E ESTRATÉGIAS PARA O CUMPRIMENTO DA EMENDA CONSTITUCIONAL 59/2009: ESTUDO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS	ANA PAULA OLIVEIRA DOS SANTOS	2018
ATENDIMENTO E OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO	DAYSEELLEN GUALBERTO LEITE	2017
CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE NOVE ANOS.	KEILA HELLEN BARBATO MARCONDES	2012
A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS VOZES DE CRIANÇAS E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE CURITIBA-PR	VIVIANE CHULEK	2012
MUDANÇAS E CONTINUIDADES DA CULTURA DA ESCOLA NO CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	Delma Rosa dos Santos Bezerra	2011

**Fonte:** Da autora.

Carvalho (2019), analisa em sua pesquisa a interação das crianças pequenas de quatro anos inseridas em uma escola de ensino fundamental, nos mostrando a ausência de espaços adequados ao atendimento de crianças pequenas, como também de seus imobiliários, ficando

marcado a estrutura padrão das escolas do município pesquisado mesmo depois da chegada das crianças da primeira infância:

Ao se analisar o conjunto arquitetônico, é possível constatar que há uma estrutura padrão na maioria das escolas do município. As paredes pintadas de branco, as esquadrias metálicas de cor azul e a cobertura de laje com forro de policloreto de vinila (PVC) branco fazem parte da composição do prédio que abriga as salas. Um estreito corredor coberto com telhas transparentes, vigas e chão de concreto formam o cenário que liga as salas ao ginásio de esportes. (CARVALHO, 2019, p. 54).

Sabendo que os espaços não são neutros, pois através deles são transmitidas mensagens da forma como a educação e as relações entre os sujeitos devem acontecer naquele local, essas crianças da pré-escola são tidas como “intrusas” não pertencentes a esse local, já que a escola não foi preparada para recebê-los. Em decorrência disso, as crianças pequenas fazem um grande esforço de seus corpos e mentes para se enquadrar e se adequarem nos espaços oferecidos a elas.

Esse espaço retratado por Carvalho (2019) se apresenta sem cores alegres, sem elementos que provoquem a imaginação e a criatividade entre pares e professor, de forma bem desconfortável as crianças passam horas sentadas enfileiradas em carteiras que foram feitas para atenderem adultos e não a crianças de apenas 4 e 5 anos de idade, assim sendo, seus pés ficam suspensos no ar, muitas vezes ficam até mesmo de pé procurando estarem mais confortáveis, realizam atividades fotocopiadas de forma individual sendo chamado esse momento de “horário do trabalhinho”:

Interessante mencionar que na organização das práticas cotidianas da Pré-escola1, havia momentos definidos como “hora do trabalhinho”, bem como um quadro de horários das aulas de Arte e Educação Física. No “horário dos trabalhinhos”, as crianças recebiam papéis com atividades já fotocopiadas, espaço para colocarem seus nomes e eram convidadas a desenvolver as determinadas tarefas, geralmente realizadas individualmente, cada criança na sua carteira (CARVALHO, 2019, p.57).

Sendo essa, uma forma de manterem as crianças em silêncio e quietas, em que a professora mantém o controle sobre os corpos das crianças mantendo-as disciplinadas “de acordo com Foucault (1987 *apud* GUIMARÃES, 2008), historicamente, o controle sobre os indivíduos não se faz somente pela ideologia, mas pelo corpo. Ao longo da história, o corpo humano foi reconhecido como força de trabalho e produção de valor.” (CARVALHO, 2019, p. 57).

Dessa forma, é notória a preocupação no resultado final e não nas experiências adquiridas no decorrer do processo que se faz a partir de uma corrida frenética rumo a alfabetização e a escolarização precoce:

Uma das críticas nietzschianas à educação moderna é a educação da pressa, aquela que dança num ritmo acelerado, descompassado com o sujeito, mas em sintonia com as necessidades de mão de obra para o Estado, para o mercado produtivo. E, nessa dança fora de ritmo, a educação na modernidade esquece de capacitar os seres para a vida. (CARVALHO, 2019, p. 72).

O espaço inadequado impede que as crianças adquiram autonomia e que participem das tomadas de decisão e tenham suas potencialidades desenvolvidas, sendo que é extremamente necessário para as crianças se desenvolverem de forma saudável a presença de espaços amplos, em que, possam se movimentar, criando oportunidade de transformarem, de agirem juntamente com seus pares em busca do desconhecido, de pensarem juntas a respeito do mundo que os acercam;

Buss-Simão (2012) lembra que o corpo não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social das crianças e na construção de suas relações (CARVALHO, 2019, p. 65).

E para essas crianças faltavam momentos e espaços que proporcionassem isso, já que raramente faziam uso dos espaços externos como parque e quadra, apesar de ser um desejo dos pequenos em que foi relatado por eles nos desenhos que o pesquisador solicitou, pedindo que desenhassem o que gostavam na escola e o que mais gostariam que tivesse, esteve presente nos desenhos também a necessidade de contato com elementos da natureza como subir em árvores, observar os pássaros, ter contato com a água, etc.

Considerando a fala dessas crianças, cabe ainda a reflexão de que elas estão incorporadas em um contexto social macro que, cada vez mais, coloca o contato do humano com a natureza numa relação outra que não o da exploração capitalista abusiva. A questão do direito ao convívio das crianças com a natureza parece inegável nos espaços de Educação Infantil (CARVALHO, 2019, p. 68).

Desse modo, percebemos que a inserção das crianças pré-escolares no espaço escolar do ensino fundamental é uma forma de estratégia para suprir a demanda de vagas desse grupo de crianças, além de alcançarem uma redução dos gastos com essa etapa educacional, já que



reduz o número de trabalhadores e materiais é o que foi diagnosticado por Santos (2018) em sua pesquisa em Campo Grande – MS:

Os dados da presente pesquisa demonstram que as ações efetivadas para o aumento da oferta da pré-escola, no município de Campo Grande, MS, apontam na direção de práticas de contenção de gastos e otimização de recursos (materiais e humanos) existentes, através da realocação de espaços ociosos e intensificação do trabalho dos profissionais da educação (gestores e técnicos) nas escolas de EF. Além do que sinaliza um movimento de aproximação da pré-escola com o Ensino Fundamental e suas dinâmicas. (SANTOS, 2018 p. 92)

Nesse sentido, Souza (2012 *apud.* SANTOS, 2018) trabalha com essa lógica sendo ela de caráter economicista em que se busca poucos investimentos para educação infantil, assim como acontecia na década de 80 em que as crianças eram atendidas por programas assistenciais e pela comunidade, já que muitas dessas crianças não contam com o período integral na escola então, “a falta de vagas leva muitas famílias a se organizarem a partir dos arranjos familiares, de vizinhança, ou ainda com mulheres que cuidam de crianças no período que os pais trabalham, as populares mães crecheiras” (SANTOS, 2018, p. 92).

Sendo assim, caminhamos em direção contrária ao PNE (2014-2024) que prevê “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014 *apud.* SANTOS, 2018), no entanto o que vemos após a EC 59/2009 é um movimento contrário em que se busca garantir o direito de acesso, mas ao mesmo tempo priva, restringi crianças e familiares do direito a uma educação integral, ampla que possa atender as crianças entre o cuidar e o educar.

Devemos compreender, que não basta somente a ampliação do direito ao acesso à escola sem antes ampliar condições materiais de infraestrutura e de melhoramento do currículo destinada a essa faixa etária de crianças, sendo esse também um direito que deve ser respeitado, afim de que possamos realizar uma inclusão verdadeira de crianças a educação e não uma inclusão segregativa.

Para sanar o problema da falta de vaga além da inserção no espaço do ensino fundamental os municípios aderiram como estratégia a programas do governo como o proifância, “o referido programa, por sua vez, visa à melhoria da infraestrutura da rede física escolar para a EI, que em Campo Grande, de 2007 a 2015, estavam cadastrados 38 projetos, dos quais foram entregues 8 obras concluídas, entretanto ainda possuíam 12 em construção e

11 obras paralisadas” (SANTOS, 2018 p. 114), sendo assim é percebido o não atendimento total do programa. Foram formados também parcerias com instituições de direito privado assim como foi feito em sua origem no trato da educação infantil brasileira. Então são repassados recursos do FUNDEB para as entidades privadas sem fins lucrativas cadastradas no MEC, em 2016 no município de Campo Grande/MS havia 30 instituições (SANTOS, 2018):

As instituições conveniadas com o município em questão, são consideradas sem fins lucrativos e se dividem em: filantrópicas, comunitárias, confessionais, associações e ONGs. Os convênios firmados entre o município e as instituições sem fins lucrativos, constituem uma tentativa de responder à demanda da educação infantil, bem como da educação especial (SANTOS, 2018, p. 104).

Sendo essa uma forma do Estado delegar uma obrigação que seria sua a sociedade civil, contando pra isso com poucos investimentos “O que se percebe é que a oferta da EI nas instituições conveniadas se torna uma opção complementar de se adequar à exigência de oferecer vagas com menor custo, pois o município se exime dos gastos com a estrutura e com os profissionais” (SANTOS, 2018 p.105). Dessa forma é possível perceber que essas parcerias também é uma forma de adequação a oferta de vaga prevalecendo o formato de improvisações.

Leite (2017), em sua pesquisa retrata um número maior de matriculados nas pré-escolas em relação a educação infantil mostrando também que o objetivo em universalizar a educação nas etapas de 4 e 5 anos de idade necessitava alcançar 18,6% até o final de 2016, alcançando assim a meta 1 do PNE, da mesma forma os municípios do Agreste Pernambucano, Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas pesquisado pela autora, também precisariam alcançar números bastante expressivo:

Assim como podemos visualizar os municípios em destaque: Bezerros precisava alcançar 13,6% do seu atendimento, já Caruaru necessitava atingir 22,0% e Riacho das Almas, encontra-se mais distante em relação aos municípios destacados, pois precisava garantir um atendimento de 26,1% para considerar seu atendimento às crianças da pré-escola, de quatro e cinco anos de idade, universalizado até o final do ano de 2016 (LEITE, 2017, p. 74).

Os mesmos desafios também se apresentam quanto a alcançar o objetivo de 50% do atendimento em creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade, a pesquisadora supracitada

detecta que o país até o final da vigência do PNE em 2024 precisa atingir um número de 26,8% de crianças atendidas nessa faixa etária e não muito longe disso estão os municípios que foram pesquisados pela autora:

Apontando o atendimento dos municípios em destaque, podemos visualizar que Riacho das Almas se encontra bem distante de atingir o percentual de 50% do atendimento para a faixa etária de zero a três anos, uma vez que para isso, lhes faltam 43,8% desse atendimento. Já os municípios de Caruaru e Bezerros, necessitam atingir até o final de 2024, um percentual de 21,8% e 24,4%, respectivamente (LEITE, 2017, p. 74).

E nesse contexto em que se procura atingir metas estabelecidas para a ampliação da rede dos municípios pesquisados, há uma controvérsia nas entrevista realizada pela pesquisadora feita a diretora e coordenadora de Riacho das Almas, quando perguntado a elas sobre a ampliação da rede para melhor atender as crianças do município a coordenadora alega que o município possui espaço o suficiente para atender todas as crianças de 4 e 5 anos de idade, podendo atender assim o que se pede a Lei da obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos, no entanto a diretora da escola não concorda com essa fala relatando que o município não consegue atender todas as crianças:

Contraditoriamente, como a rede pode considerar que faz o atendimento da Educação Infantil, nesse novo contexto legislativo, se apresenta insuficiência do espaço para sua oferta e ampliação? Ou mesmo, em que condições estão se dando esse atendimento? Diante a estes questionamentos identificamos a contradição no discurso que consequentemente nos permite concluir que o município não assiste todas as crianças, diante seu direito educacional, justamente por não haver espaços suficientes (LEITE, 2017, p. 135).

Da mesma forma, com os mesmos discursos contraditórios, ocorre no município de Bezerros em que a coordenação da creche nega ter ampliado a rede pois, não foram abertas novas turmas já a coordenadora da pré-escola afirma ter sim, abertos novas turmas, já que algumas crianças passaram a serem atendidas em escolas e se antes as turmas de 4 e 5 anos eram atendidas nas mesmas salas, com a obrigatoriedade foi necessário fazer a divisão de turmas sendo que as de 5 anos eram atendidas no período da manhã e as de 4 anos no período da tarde:

Podemos perceber que houve ampliação da oferta e do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Bezerros, quando o município a partir do crescimento da demanda viu que era necessário abrir novas turmas de crianças com idade escolar, quatro e cinco anos de idade. E, mesmo desmembrar as turmas já existentes, pois não tinha condições de

permanecer em uma única turma as crianças de quatro e cinco anos de idade, por justamente o número pela procura de vagas aumentarem, para não haver superlotação nos espaços das salas de aula da pré-escola, uma vez que a rede procura estabelecer um limite de 20 a 25 crianças por turma (LEITE, 2017, p. 137).

No município de Caruaru a coordenadora da rede aponta que houve a ampliação de ofertas de vaga não somente para atendimento das crianças de 4 e 5 anos, mas houve também a oferta de vagas para as crianças menores já que uma nova creche foi construída afim de atender crianças de 4 meses aos 5 anos de idade. Outra forma de abertura de novas salas foi por meio da organização e adequação de salas já existentes acontecendo assim o remanejamento de turmas de uma instituição para outra;

A coordenadora declara como uma de suas medidas para ampliação da oferta, a adequação dos seus espaços a partir de novas salas de aulas, ora construídas, ora através do remanejamento de turmas para outros espaços escolares, no qual as turmas de alunos maiores irão para uma escola maior, para que haja a possibilidade de abertura de novas vagas, turmas para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Uma alternativa que a rede utiliza como meio de organizar seu atendimento nesta perspectiva obrigatória (LEITE, 2017, p. 139).

Outra forma de atender a demanda da faixa etária dos 4 e 5 anos de idade relatado pela coordenadora do município é o atendimento parcial dessas turmas;

Assim sendo, o processo de ampliação para garantir a universalização do acesso e permanência da demanda de Educação Infantil, especificamente para a faixa etária de quatro e cinco anos de idade, nas instituições educacionais das redes municipais, se consolida entre avanços e retrocessos no atendimento e oferta (LEITE, 2017, p. 140).

Desse modo é possível perceber uma grande dificuldade entre os municípios de atender a lei e a demanda educacional quanto aos espaços físicos e a falta de recursos financeiros para a construção dos mesmos, dificultando assim o atendimento as crianças nessas faixas etárias, sendo necessário maior investimento para suprir a demanda por vagas e de fato alcançar o objetivo da lei quanto a sua universalização:

Neste sentido, Correa (2011) aponta que para haver uma efetividade na política empreendida, “dependeria, necessariamente, de três elementos principais: normas, de caráter mandatório, financiamento e fiscalização” (p. 21). Um tripé que permitiria consolidar uma efetiva política, uma vez que a

ausência de qualquer um deles, como ressalta a autora, “representaria o risco de não responder plenamente às demandas que originaram determinada política” (p. 21). Dessa forma, instituir uma política carece, segundo ela, garantir esta sustentação baseada na legalidade, no financiamento e na fiscalização (LEITE, 2017, p. 144).

Na zona rural do Agreste Pernambucano a estratégia utilizada para atendimento de todas as crianças de 4 e 5 anos se deu por meio da formação de turmas multisseriadas, alegam que por ser zona rural determinado procedimento é permitido, sendo que essas crianças e até mesmo as de três anos são atendidas em escolas e não em creches, estendendo assim a obrigatoriedade as crianças de 3 anos, fazendo uso de um ingresso de forma inadequada quanto aos espaços onde realmente deveriam estar, ou seja, nas creches, aproximando essas crianças cada vez mais cedo de práticas escolarizantes:

Para Kramer (2011), o atendimento e a oferta da Educação Infantil nos espaços educacionais, devem estar associados ao cuidado, à atenção, ao acolhimento, bem como a alegria e a brincadeira. Uma necessidade que nos permitir pensar como estão se dando as práticas educativas nesses espaços vivenciados pela a Educação Infantil. Fora do seu âmbito de oferta, a creche, se configurando como novos espaços de atendimento para essas crianças. E, aqui tecidos como via de acesso ao direito educacional (LEITE, 2017, p. 146).

Leite (2017), em sua pesquisa averiguou que os municípios de Caruaru e Riacho das Almas em sua maior parte da cobertura de creche é feito pela rede privada de ensino, concluindo que isso acontece devido à falta de creches em todas as localidades de seu território, sabendo que Riacho das Almas dispõem de uma única creche situada no espaço urbano, e Caruaru oferece apenas duas creches na zona rural. Essa situação faz com que as famílias percorram um longo caminho até a escola, dificultando o acesso a um direito já estabelecido ou até mesmo desistem de usufruir de determinado direito, sendo apontado uma real necessidade de ampliação de novas creches nos municípios. Fato esse que também ocorre no município de Bezerros, em que não há atendimento de creche para as crianças menores de dois anos:

O atendimento das crianças na Educação Infantil, nos espaços das creches, além de contarem com essas realidades ora vivenciadas pelas redes municipais de Bezerros e Riacho das Almas, ainda vivenciam condições de precariedade nestes lugares, como foi possível identificar na fala das participantes da pesquisa. Um destaque é na Rede Municipal de Ensino de

Bezerros que afirma realizar esse atendimento em espaços inadequados, como residências que se tornaram instituições educativas e de cuidados para essas crianças (LEITE, 2017, p.159).

Dessa forma, podemos perceber que o atendimento educacional a essa faixa etária além de não disponibilizar de creches para atenderem a demanda do município, usam de espaços improvisados, inadequados para a sua oferta, ficando longe de atender as determinações relatadas nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009) que versa para uma aparelhagem e infraestrutura que atenda às necessidades desse grupo de crianças;

Desse modo, Sousa, Pedroza e Sousa (2014), nos ajuda a pensar que investir na Educação Infantil como uma das prioridades estatais, é possibilitar que a sociedade caminhe rumo a um progresso consciente, estando preocupada com a formação cultural, pessoal, crítica e profissional de cada cidadão, e aqui em discussão, a das crianças nesta etapa de ensino. Para tanto, a criação e execução de políticas públicas para essa demanda infantil, é fundamental que valorizem os diversos espaços de Educação Infantil, como ressaltam os autores, os espaços “de brincar, contemplar, ver e ler o mundo do seu jeito, possibilitando o acesso à cultura e assumindo a responsabilidade social que possa contribuir com uma perspectiva de humanização” (LEITE, 2017, p. 160).

Outro fator também importante a estar atento quanto a educação e cuidados das crianças é em relação aos aspectos pedagógicos trabalhados nos municípios, em Bezerros foi percebido pela autora supracitada que o município trabalha com a realização de projetos, sendo essa uma proposta única de atendimento a toda rede, determinada proposta aborda unidades temáticas podendo ser adaptada a realidade de cada escola, no entanto a autora averiguou que a rede não se orienta pela DCNEI (BRASIL, 2010), sendo essa “uma norma que tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas para esta etapa de ensino” (LEITE, 2017, p. 163-164).

Em Caruaru a proposta pedagógica está articulada com o sistema Sefe sistema esse de uma empresa paranaense que conta com uma equipe especializada ao atendimento a secretaria de educação, apresentando para a educação infantil duas propostas, denominados “Primeira Infância e a Coleção Entrelinhas”, sendo essa última utilizada pelo município de Caruaru, sendo “pertinente apontar que os eixos interações e brincadeiras foram contemplados em todas as áreas de conhecimentos elencadas na proposta da rede. E, buscam ser garantidos em

diversos momentos no decorrer da prática educativa realizada nas instituições de Educação Infantil” (LEITE, 2017, p. 166).

Quanto ao município de Riacho das Almas não apresentou sua proposta pedagógica a pesquisadora, mas revelou que sua proposta existe a mais de dez anos, deixando claro a necessidade de reformulação já que pode não mais atender a realidade da educação infantil.

Quanto ao que se diz respeito sobre a contratação de professores, é chamado a atenção no município de Bezerros que o concurso para os docentes da educação infantil é realizado juntamente com os do ensino fundamental. Assim sendo os primeiros colocados escolhem trabalhar com o ensino fundamental, e os demais ficam com as vagas que sobram para a educação infantil, chamando a atenção que muitas vezes não se trata de uma escolha e sim de uma imposição e que muitos não estão preparados para trabalhar com as especificidades da educação infantil, que exige uma prática pedagógica totalmente diferente ao que se pede com crianças maiores do ensino fundamental. Nesse sentido, se faz necessário que concursos sejam realizados de forma separada, específico para a educação infantil, obtendo assim mais chances de se contratar professores preparados a lidar com a educação infantil.

A realidade em exposição demonstra a necessidade de realização de concursos públicos para a educação que leve em consideração a oferta de vagas destinadas para cada um destes segmentos, tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil. E que considere a opção de escolha dos professores a serem convocados, se preferem as turmas de creches, para atuação com as crianças de até três anos de idade, ou as turmas de pré-escola, com as crianças de quatro e cinco anos de idade. Uma necessidade verbalizada no depoimento da participante (CB1), quando expressa que deveria ser uma seleção exclusiva para a Educação Infantil. O que acaba por muitas vezes a levar professores a atuarem nas turmas de Educação Infantil que não estão preparados e não se identificam com esta etapa de ensino (LEITE, 2017, p. 173).

A autora Leite (2017), diz que a contratação de professores deveria ser separada também entre os segmentos creche de 0 a 3 anos e pré-escola 4 e 5 anos, no entanto separar os dois segmentos pode vir a reforçar que as crianças da pré-escola devam ser escolarizadas, que não possuem as mesmas especificidades das crianças de 0 a 3 anos entre o cuidar e educar em que as brincadeiras, a ludicidade devam estar sempre presentes.

No município de Caruaru é chamado a atenção pelo fato de que as crianças dos berçários de quatro meses a um ano, não contarem com profissionais pedagogos e sim com profissionais que possuem apenas o ensino médio, não possuindo conhecimento profissional

de como exercer a prática pedagógica com os bebês, desrespeitando assim o que rege na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LEITE, 2017 p.76 *apud*. nova redação dada pela Lei nº 13.415/17. BRASIL, 1996).

Assim sendo, as chamadas “berçaristas” que atuam no trabalho com as crianças de quatro meses a um ano de idade não recebem formação juntamente com os outros professores, elas recebem formação apenas no início do ano letivo sendo apenas de um dia, que de acordo com Leite (2017), se apresenta de caráter mais informativo a respeito do ano letivo do que mesmo de formação, sendo levantadas dúvidas a respeito da qualidade do trabalho dessas profissionais ao atendimento aos bebês, levando-nos a pensar que muitas vezes essa faixa etária da educação infantil não é vista como deveria, sendo tida de menor importância.

A pouca importância dada à educação infantil é percebida pela coordenadora das creches do município de Bezerros, que defende a obrigatoriedade da educação das crianças pré-escolares como algo que pode ser olhado com mais importância, podendo ser mais valorado pela sociedade e pelo governo é o que foi revelado em entrevista realizada a coordenadora:

Obrigatoriedade eu acho correto, porque que bom que foram dados passos excelentes em torno da Educação Infantil, porque antes nós não éramos tão valorizados. Então, foi muito boa essa questão de obrigatoriedade, da gente fazer parte desse universo da educação. Porque antes, nós éramos um pouco esquecidos, mas a nossa rede como eu disse a você, temos uma demanda muito boa à procura da Educação Infantil. (CB1, entrevista realizada em 13 de julho de 2016) (LEITE, 2017, p. 180).

Em entrevista de Leite (2017) com a segunda coordenadora do município de Bezerros é apontado por ela a importância da obrigatoriedade, já que ao seu ver, essa fase deve ser vista como base e se ela for bem feita a criança futuramente vai ter mais sucesso na vida escolar, “Um pensamento que corrobora com uma prática escolarizada nos espaços de Educação Infantil, ou seja, uma preparação para as práticas educativas que virão, bem como práticas tradicionais de alfabetização” (LEITE, 2017, p.181).

A coordenadora do departamento de Educação Infantil da rede municipal de Caruaru corrobora com o pensamento da coordenadora do município de Bezerros, dizendo acreditar



que com a obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos de idade as pessoas podem compreender melhor a importância da educação infantil, ela diz ainda que se determinada Lei tivesse sido implementada anos atrás, hoje a escola e sociedade já estariam “colhendo os frutos”. Chamando a atenção mais uma vez para o fato de a pré-escola ser vista como uma fase preparatória:

Um depoimento que esvazia o significado da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica que se configura como espaço de cuidado e educação, e de práticas educativas de desenvolvimento, aprendizagem, socialização, interação e ludicidade. Como bem pontua Rocha (2002), enquanto o espaço da escola se coloca como lugar privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, e tem como o sujeito o aluno. A instituição de Educação Infantil por sua vez se põe, sobretudo, com a finalidade de complementar à educação da família. Para tanto, como ressalta a autora, “a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança” (p. 78). (LEITE, 2017, p. 182).

Em entrevista com a diretora de ensino do Departamento de Diretoria de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas, é percebido a similitude de pensamentos quanto a obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos, vendo essa fase da educação como preparatória para as etapas educacionais subsequentes, sendo importante que nos atentemos ao fato de:

Estes espaços de Educação Infantil, como aponta Rocha (2002), não devem privilegiar o trabalho com conteúdos escolares, ganhando uma dimensão relevante na prática educativa desenvolvida nestes ambientes. Muito pelo contrário, esta dimensão não deve sobrepor às demais dimensões envolvidas no processo de construção e desenvolvimento da criança, muito menos, reduzir a Educação Infantil ao ensino (LEITE, 2017, p. 183-184).

Marcondes (2012) realiza em sua tese de doutorado em educação uma pesquisa longitudinal que visa analisar rupturas e continuidades entre educação infantil e ensino fundamental, para isso ela acompanhou uma turma em uma escola no interior de São Paulo entre os anos de 2009 e 2010.

Em 2009 a pesquisa foi feita com dois centros de educação infantil. Nesse ínterim, foi solicitado pela pesquisadora que as crianças desenhassem suas escolas. Seus desenhos, na sua maioria, apresentavam os espaços livres de brincadeiras e a estrutura. O prédio da instituição parecia somente para compor a paisagem, demonstrando assim o prazer das crianças em estar

nos espaços de brincadeiras, ou seja, espaços livres que proporcionavam o movimento, as mais variadas formas de expressão como também a interação com seus pares. E no ano subsequente em que já estavam no ensino fundamental, quando convidadas novamente para desenhar o espaço da educação infantil, essas lembravam com saudades de cada detalhe:

Os desenhos produzidos pelas crianças, um ano após terem saído da Educação Infantil, apresentam características muito assemelhadas aos que foram realizados enquanto estavam nos CERS, ou seja, valorização das áreas externas, sempre relacionados à natureza e com a utilização de variadas cores (MARCONDES, 2012, p. 205).

Essas crianças, quando ouvidas pela pesquisadora, relatavam as brincadeiras que eram propiciadas a elas na educação infantil, lembravam que não ficavam muito tempo em sala presos a cadernos, momentos esses que se sentiam livres:

As concepções sobre a função da Educação Infantil mantiveram-se praticamente as mesmas após um ano longe desse ambiente. Contudo, as crianças apresentaram uma maior convicção sobre a variedade das atividades propiciadas na Educação Infantil, afirmando que são diferentes do que vivenciaram no Ensino Fundamental, destacando a importância que o brincar e a diversidade de espaços representam na Educação Infantil (MARCONDES, 2012, p. 210).

Percebemos assim que, por mais que algumas instituições de educação infantil priorizem a alfabetização sobrepondo a linguagem escrita a outras formas de expressão, as crianças ainda conseguem um tempo livre para as brincadeiras para se expressarem das mais diversas formas de linguagem. No entanto, os pais de crianças das escolas pesquisadas acham ser extremamente necessário que as crianças comecem a serem alfabetizadas ainda na educação infantil, acreditam que as práticas educativas desenvolvidas com eles no passado funcionaram e deveriam ser aplicadas com seus filhos:

Eu acho que tem que alfabetizar sim, sempre foi. Eu lembro que eu aprendia, fazendo as letras, redondas tinha caderno de caligrafia, era o pré. Era muito mais forte na minha época, eu acho... a gente escrevia mais no caderninho. Hoje tem muita folha, a criança só complementa. Antes as crianças tinham que fazer, a professora fazia o A na lousa e você tinha que indo até o final da linha, mas eu acho que funcionava (Elisa (R10) – mãe *apud*. MARCONDES, 2012, p. 212).

Quando foi apresentado nas escolas a nova proposta de ensino fundamental as professoras da educação infantil, assim como as do ensino fundamental, disseram em entrevista que se sentiram indignadas, pois não tiveram tempo para preparação necessária para determinada mudança, já que a prefeitura do município não passou as informações do processo de forma gradual e sim de última hora, quando já estava tudo pronto para ser implementado:

Durante o período de permanência nos contextos da Educação Infantil ao longo do ano de 2009, a pesquisadora teve oportunidade de observar como foi se dando o processo de decisão da ida das crianças de quarta etapa para o Ensino Fundamental. No mês de agosto, enquanto acompanhava a turma de quinta etapa do Contexto B, a docente da quarta etapa aproximou-se da pesquisadora e com lágrimas nos olhos comentou que havia rumores que suas crianças seriam encaminhadas para o primeiro ano e questiona a pesquisadora se ela estava sabendo se era realidade. Sem informações, a pesquisadora não pode auxiliá-la. Um mês depois, ao receber oficialmente a informação, a professora aproxima-se novamente da pesquisadora e diz “Para eles (legisladores) as crianças não passam de números, mas pra gente eles são seres humanos não há como conceber uma atrocidade dessas”. MARCONDES, 2012, p. 229).

A forma como se deu o processo de formação da ampliação do ensino fundamental, em que envolveu na maioria das vezes gestores estaduais e municipais de educação fez com que não houvesse troca de informação direta com os professores causando dúvidas, insegurança e falta de informação, fazendo com que ficassem completamente perdidos, em meio a sua implementação (MARCONDES, 2012, p. 229). Levando nos pensar que os professores se sentissem frustrados, indignados por não serem ouvidos em um projeto político em que eles estavam envolvidos de forma direta, sendo que seus trabalhos, suas práticas pedagógicas seriam enormemente impactadas, estavam no olho do furacão sem saberem para onde ir, e de que forma agirem.

E ainda foi cobrado das professoras, pouco tempo antes do término do ano, que dessem início a alfabetização com uso de cadernos, diminuindo assim o tempo do brincar, causando grande indignação nas professoras, pois diziam ser impossível iniciar alfabetização com as crianças faltando apenas dois meses para o fim do ano letivo:

Assim, a antecipação gerou alterações na Educação Infantil havendo uma maior cobrança em relação à alfabetização e à adaptação das crianças com normas mais rígidas, levando à diminuição no tempo de brincar em prol das atividades didáticas (MARCONDES, 2012, p. 238).

Por outro lado, as professoras se negaram a trabalhar de forma a pressionar as crianças para que fosse iniciado sua alfabetização diziam que seria desrespeitoso e seria muito massacrante iniciar a alfabetização com tanto pouco tempo:

A professora me conta sobre a reunião que tiveram há duas semanas, onde a coordenadora da Educação Infantil disse que era preciso que as professoras da quarta etapa começassem a preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental. Que seria importante elas começarem a trabalhar com caderno, lápis, cópias de lousa. Bárbara diz que não vai forçar as crianças, que está muito preocupada com eles, mas que não pode também massacrá-los agora, faltando dois meses para o término das aulas, que ela morre de dó deles. Ela comenta que está tomando uma decisão dentro do que eles precisam, eles precisam da sala estruturada, mas precisam brincar, correr, então não vai ficar massacrando não. (Diário de Campo – Profa. Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B – setembro de 2009 *apud.* 2012 p. 238)

Em relação as famílias e as crianças a confusão era a mesma, algumas famílias diziam saber da antecipação de entrada, das crianças para o ensino fundamental, porém não foi esclarecido as elas de forma mais detalhada como essa mudança aconteceria, outras famílias diziam que não sabiam que foram avisadas de forma tardia quando já estava próximo de determinada mudança. Já as crianças, usavam várias denominações para referirem-se à escola que iriam frequentar no próximo ano como, por exemplo, “escola do ano que vem”, “escolona”, “escola dos grandões” e “escola azul”, mencionando a cor dos muros da escola. Isso demonstra o desconhecimento de fato sobre a escola que frequentariam, mostrando a falta de interesse e de respeito do adulto para com a criança, não falando a ela de forma clara e direta sobre a escola que passariam a frequentar, sendo que esse seria um direito das crianças saberem:

Quando a pesquisadora adentrou a turma de quinta etapa do Contexto B no mês de maio de 2009, a professora Beatriz (P4) apresentou-a como sendo da “escola de cima” e que estava ali para observá-los para ver quem iria passar de ano. A apresentação não foi considerada um aspecto positivo para a pesquisadora, uma vez que a ideia não era criar uma tensão entre ela e as crianças, o que ocasionou um maior trabalho para a aproximação e criação de vínculos de confiança. Contudo, com o passar do tempo, com a proximidade das crianças e a vinculação afetiva estabelecida, a pesquisadora tornou-se uma fonte para se discutir “a escolona de cima” (MARCONDES, 2012, p. 232).

Após um ano de inserção das crianças no ensino fundamental muitos pais chegaram à conclusão que foi boa a entrada das crianças precocemente nessa etapa da educação, alegando que aprenderam, se desenvolveram melhor:

No início ela sofreu, mas eu acho que ela acompanhou bem, então não foi tão ruim ela ter vindo pra escola, talvez, se tivesse ficado na creche mais um tempo não teria aprendido tanto. (Helen (R5) – mãe da Helena (C5) – 1ºA – Contexto A) Ele amadureceu muito, eu acho que foi bom. Eu acho que eles desenvolvem mais... agora que eles estão com a cabeça fresca pra aprender, ia brincar mais um ano? Melhor aprender (Marina (R11) – mãe de Matheus (C11) – 2ºA – Contexto B *apud.* MARCONDES, 2012, p. 235).

No entanto, algumas mães perceberam muitas dificuldades enfrentadas pelas crianças, até mesmo o seu adoecimento com quadros de ansiedade:

Se ele tivesse ficado mais um ano na creche ele teria aprendido mais esse ano, não teria passado pelo que ele passou esse ano. Porque pra ele foi sofrido... ele ficou ansioso... A pele do rosto ficou empipocado... coçava a cabeça... de ansiedade. Foi um ano terrível... tinha que ter ficado mais um ano na creche. É. E quanto à escola eu acho que faltou muito, ficou tudo nas costas do professor. A escola em si, faltou bastante. Eu reclamei muito na escola, acho que eu fui uma das mães mais chatas da escola. Liguei muito, falei com a diretora várias vezes. Faltou muito empenho na escola (Gabriela (R6) – mãe de Gustavo (C6) – 1ºA – Contexto A *apud.* MARCONDES, 2012, p. 236).

As crianças, ainda quando estavam na creche, já tinham alguma referência de como seria a escola do ensino fundamental, obtinham informação com os amigos e irmão que estudavam lá e até mesmo das professoras das creches, que diziam que as professoras da “escolona” eram muito bravas, e não aceitariam brincadeiras:

As crianças estão falando alto e algumas caminham pela sala, então a professora Beatriz (P4) diz “Vocês podem sentar todo mundo e falar baixo!”. As crianças continuam a conversar e após alguns segundos a docente diz: “continuem assim, quando vocês estiverem lá na escolona quero ver vocês chorando de saudades daqui, tão achando que lá é fácil? Lá a professora vai ser muito brava, e vocês vão querer voltar e eu não vou ter dó, não me obedeçam mesmo!” (Diário de campo – Profª. Beatriz (P4) – 5ª etapa – Contexto B – novembro de 2009 *apud.* MARCONDES, 2012, p. 249).

As crianças sabiam também um pouco da rotina da “escola dos grandes”:

Gustavo (C6), enquanto ainda estava no CER, afirmava que na escola de Ensino Fundamental teria sinal para a entrada e saída e que seria um ambiente sem areia e fantasias para brincar, como indicam também Helena (C5) e Tatiana (C8) do Contexto B. Já no Contexto B, há depoimentos que destacam que no Ensino Fundamental é possível levar lanche para o recreio. Adriana (C9), Éder (C10) e Tatiana (C8) apontam que, apesar de haver merenda gratuita na outra escola, há a liberdade para levar a sua própria. Outro ponto destacado por Éder (C10) é que no Ensino Fundamental as crianças levam seus materiais em mochilas (MARCONDES, 2012, p. 254).

Quanto aos pais, ao falarem sobre a mudança das crianças para o ensino fundamental apesar de muitos aprovarem essa mudança ainda demonstravam por falta de informação, bastante insegurança e ansiedade, com medo que seus filhos não se adaptassem e não dessem conta de acompanhar a turma, tinham medo também da interação com outras crianças maiores no horário do recreio:

Apesar de algumas responsáveis indicarem que o Ensino Fundamental é uma possibilidade de crescimento para as crianças, as angústias e ansiedades também estão presentes em suas falas. Nove responsáveis indicaram que tinham medo das crianças apresentarem dificuldade de adaptação ao Ensino Fundamental levando-as a não acompanharem a sala. Outros cinco responsáveis apontaram com temor o horário do recreio em conjunto com os maiores, os quais podem gerar agressões, situações de envolvimento com drogas e até mesmo situações de abuso sexual (MARCONDES, 2012, p. 278).

Por conta disso, o recreio das escolas ficou definido que fossem feitos em horários e turmas diferentes fazendo com que assim os pais se sentissem mais tranquilos. Quanto as crianças alguns medos e angústias ainda permaneciam, como por exemplo, o medo da professora, e o medo de perderem seus materiais escolares:

Quanto às crianças, pode-se constatar que mesmo apesar de algum tempo de vivência no Ensino Fundamental alguns medos ainda se mantinham. O medo da professora diminuiu, contudo, todas as crianças salientam que ficam um pouco receosas ainda com suas professoras, ficavam temerosas em errar algumas atividades ou atrasar a sua realização em sala de aula, além de se preocuparem com seus materiais (MARCONDES, 2012, p. 279).

Assim sendo, percebemos em pesquisa de Marcondes (2012), que os professores (as) que atendiam as crianças na educação infantil, achavam necessário que as professoras que fossem atender as crianças menores do primeiro ano, tivessem uma formação diferenciada,

como também espaço física adequado estruturado para atender as necessidades das crianças. Mas, quando questionados aos pais a respeito do espaço esses diziam que não havia necessidade de mudança, já que a escola tinha como função ensinar a ler e escrever e não de brincadeiras:

Ah, ao meu ver não tinha necessidade de mudança não. Eles se acostumaram e, também, na escola tem que aprender a ler e escrever, tem horário pra brincar, mas o principal é escrever e ler. (Helen (P5) – mãe de Helena (C5) – 1ºA – Contexto A *apud*. MARCONDES, 2012, p. 291).

Já as crianças desejavam sim, que houvessem mudanças no contexto do ensino fundamental, as mudanças desejadas estavam em torno do tempo do brincar, acreditavam que esse tempo deveria ser maior, assim como a quantidade e diversidade de brinquedos também fossem maiores, mas sabiam que deveriam sim, fazer as atividades solicitadas pela professora, então diziam que as brincadeiras seriam depois de realizadas as atividades, porem todos os dias.

As docentes não achavam o pedido das crianças uma coisa absurda, entendiam a necessidade do lúdico para a faixa etária, no entanto a rotina e o currículo da escola não abriam espaço para que determinada pratica acontecesse.

Chegado ao final do ano letivo do primeiro ano do ensino fundamental alguns pais pareciam satisfeito em relação ao aprendizado de seus filhos e otimista para o próximo ano, quanto aos professores demonstravam satisfação quanto ao aprendizado de suas crianças, mas relataram que um ano a mais na creche para eles seria melhor:

Olha, ao meu ver eles estão perdendo muito. Criança se adapta em qualquer lugar, mas é sofrido. Ao meu ver não vale a pena, não tem necessidade. Tudo bem, chega agora no final do ano e ele está lendo, mas a custa de que? Será que não podíamos esperar mais um ano? Seis meses na vida de uma criança faz muita diferença. (Ângela (P6) – 1ºA – Contexto A *apud*. MACEDO, 2012, p. 295).

As professoras relataram em entrevista sobre as dificuldades e exaustão ao trabalhar com determinada faixa etária e por esse motivo disseram que não pretendem mais trabalhar com os primeiros anos do ensino fundamental,

Olha, se eu puder escolher, não quero não. É trabalhoso. Quando chega no segundo semestre, tudo bem! Mas no primeiro, não tem professor que

queira, por que é muito trabalhoso e assim, eles brigam muito, é uma disputa tremenda, a concentração deles é pouca... então é um trabalho árduo. Todo mundo acha que professor de primeiro ano deveria ganhar mais. E agora entrando mais cedo? Mais ainda (Acácia (P5) – 1º C – Contexto A *apud*. MACEDO, 2012, p. 295).

A imaturidade das crianças também mexia com as professoras eram considerados muito pequenos porem elas tinham que trata-los como alunos, mas nem sempre conseguiam estabelecer isso:

Eles são pequenos, a gente acaba olhando como bebês ... e não são, aqui pra mim não podem ser bebês, são alunos. Eu tinha aluno que chupava chupeta, tinha uns cinco anos e meio... eu dava atividade, ele colocava o dedinho na boca, deitava na carteira e dormia... era o horário dele dormir. Eu ia fazer o que? Chacoalhar essa criança? Dizer pra ela “acorda, a atividade, vai fazer”? Complicado. Mas é isso que aluno tem que fazer, aprender a ler e escrever e aqui ele é aluno. (Augusta (P7) – 1º ano B – Contexto A *apud*. MACEDO, 2012 p. 296).

Podemos observar nesse depoimento a falta de respeito das políticas educacionais em relação a criança, deixando de lado as necessidade e particularidades dessa fase, tornado a escola algo torturante massacrante na vida dos pequenos, assim como também para a professora, que se vê em uma situação que compreende que a criança precisa ser cuidada, precisa de seu momento, mas a estrutura o formato de ensino fundamental não permite que essa criança seja respeitada.

Diante pesquisa de Marcondes, percebemos a descontinuidade na transição do ensino fundamental em relação a educação infantil “mudanças nos espaços, nos tempos, nos currículos, nas relações, nas funções e na forma de entender e atender as crianças, as infâncias e toda a peculiaridade que delas advém” (MARCONDES, 2012 p. 320). Todos esses aspectos são pensados para as crianças pelos adultos que não levam em consideração as vontades, necessidades das crianças, querem lhe impor como deve ser, independente se isso vai ser bom ou não, veem as crianças como submissas, em que, devem atender a vontade do adulto para andamento de uma lógica social que está relacionado ao tempo do capital:

Obviamente não se está defendendo que os adultos deixem de pensar a educação das crianças, mas que essa reflexão leve em conta o sujeito da educação, o qual é ativo e possui especificidades. É necessário se propor, como salienta Gimeno-Sácristan (2005), uma oferta cultural relevante nas instituições escolares, formulada sim pelos adultos, porém, válida no ponto de vista de quem receberá essa oferta. Sublinha-se que não se está, portanto, desconsiderando as ideias e propostas advindas dos responsáveis e docentes,



mas destacando a importância de se incluir um novo sujeito a esse grupo, principalmente porque é a ele que se destina a educação escolar, esteja com 05, 06 ou até mesmo 10 anos. São crianças, antes de tudo (MARCONDES, 2012 p. 373).

Chulek (2012) realizou sua pesquisa em Curitiba (PR), em três escolas municipais em que, o pré de cinco anos se encontrava na creche, e uma em que o pré de cinco anos estava no contexto da escola do ensino fundamental e também uma turma do primeiro ano no ensino fundamental, todos esses segmentos já se encontravam na estrutura de nove anos, assim sendo, foi realizada pesquisa qualitativa etnográfica que teve como instrumento para coleta de dados a observação e entrevistas realizadas com as crianças;

O interesse acadêmico em investigar questões relacionadas às crianças e à infância avançou significativamente nas últimas décadas, não apenas em relação ao número de publicações, mas, conforme demonstra Rocha (2008), também quanto ao aporte teórico e à metodologia utilizada, rompendo com os modelos tradicionais de pesquisa que se centravam na dimensão cognitiva (CHULEK, 2012, p. 40).

Então, em entrevista com as crianças, elas falavam sobre as possíveis dificuldades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, discutiam com os colegas sobre o que seria mais difícil, e várias questões eram levantadas como a lição, a prova e o “português”:

O nível de dificuldade e exigência do Ensino Fundamental permeia o imaginário das crianças da pré-escola, que ainda não conhecem sua dinâmica de funcionamento, e é confirmado a partir do ponto de vista das crianças do 1º ano, que vivenciam essa experiência cotidianamente (CHULEK, 2012, p. 91).

Nas observações, a autora também percebeu pontos em comum em relação ao conteúdo trabalhado na Educação infantil e Ensino Fundamental que é a questão do tempo, em que, a autora trata o tempo sociocultural de duas maneiras diferentes sendo o tempo em que as crianças vivenciam pela experiência do dia-a-dia, e também pelo tempo padronizado socialmente que é apresentado pelos adultos, Chulek (2012, p.94) traz o calendário como exemplo:

Algumas crianças já se levantaram após concluírem a atividade de roda de conversa, são organizadas na roda novamente para iniciarem a exploração do calendário

(...) Professora: depois de sexta-feira vem...?

Lucas: quinta.

Professora: volta?

Fábio: dezessete. Professora: segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado. ((aponta para o calendário indicando que depois de sexta é o sábado))

Lucas: eu falei quinta. ((ele ri percebendo que tinha confundido a resposta))

Professora: sábado é dia de que?

Crianças: de ficar em casa.

Vinícius: porque é feriado.

Professora: não é feriado é final de semana.

Vinícius: porque sábado termina e domingo começa.

Professora: isso.

Lucas: sábado que começa e domingo termina.

((A confusão entre o que é início de semana e início do final de semana entre Vinícius e Lucas ainda não foi resolvida))

Lucas: esse final de semana teve uma mudança.

Professora: eu ia falar disso. O Lucas disse que teve uma mudança neste final de semana...? Maurício: tava chovendo e agora tem sol.

Professora: também, mas teve uma outra:: mudança.

Lucas: horário de sol. ((ele sabe do que está falando mas esquece que o nome é horário de verão))

Professora: horário de...?

Crianças: verão... Professora: o que significa horário de verão?

Ana: “adiante seu relógio em 1 hora”.

As crianças informam que viram a chamadinha na TV. (Diário de campo, 04/10/2011, 13h30min, Pré-escola/Escola Municipal; CHULEK, 2012 p. 94).

No contexto de Educação Infantil, diferentemente do contexto escolar o tempo na maioria das vezes se estabelece a partir das relações entre os sujeitos presentes naquele contexto, diferente do estabelecido institucionalmente que entre as crianças acontece a partir das brincadeiras, jogos e canções assim “A partir da conceituação proposta por Viñao Frago (1996), entende-se que o tempo de interação pessoal é vivido de forma não orientada, ou seja, pela iniciativa dos próprios sujeitos e não pela rotinização das atividades que compõem o tempo institucional (...)” (CHULEK, 2012, p. 96).

Nas salas de primeiro ano do Ensino Fundamental, o tempo que as crianças tem para interação pessoal é bastante reduzido, então as crianças de forma subversivas tentam encontrar brechas nos tempos institucionalizados ou no horário do recreio pois, “a elaboração

de ajustes para contornar as regras dos adultos – estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo” (CHULEK, 2012 p. 99 *apud.* SARMENTO, 2003, p.12).

Em observação feita por Chulek (2012), foi percebido que as crianças usavam das idas até a lixeira ao apontar lápis para interagirem uma com as outras:

Paulo e uma menina vão apontar o lápis no lixeiro e aproveitam para conversar com Daniel, a conversa fica mais empolgante, o tom de voz começa a ficar mais alto então a professora solicita que se sentem. (Diário de campo, 11/10/2012, 14h15min, 1º ano/Escola Municipal; CHULEK, 2012 p. 99).

No primeiro ano o tempo também é usado para classificar o aluno entre “bom” e “mau”, já que são considerados bons alunos aqueles que aprendem e executam as atividades de forma ágil e rápida, os considerados “maus alunos” são aqueles que demandam um tempo maior de aprendizado, assim como para realizar suas atividades;

Para Arroio (2004), a relação conflituosa entre os diferentes tempos de aprendizagem e os tempos predefinidos pela escola resulta em julgamentos dos alunos entre “bons” e “maus”. Segundo o autor, são considerados “bons alunos” aqueles acelerados, que cumprem as atividades nos tempos esperados; por consequência, os “maus alunos” são aqueles mais lentos, que não aprende nos tempos e ritmos predeterminados (CHULEK, 2012, p. 104).

Os espaços também foram analisados pela autora, sendo que esse não é neutro e diz muito sobre o que se espera dos sujeitos pertencentes a esse espaço, e ao mesmo tempo sofrem com as influencias dos que ali estão presentes “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (CHULEK, 2012 p. 105, 106 *apud.* SANTOS, 2008, p. 39).

Os espaços são particulares a cada pessoa, são sentidos, percebidos de forma diferente proporcionando experimentações específicas a cada um. A autora Chulek (2012), deu ênfase em sua pesquisa aos espaços internos, as salas de aula, já que esses são os espaços em que as crianças passam a maior parte do tempo e as diferenças apresentadas entre as pré-escolas e primeiro ano do Ensino Fundamental são grandes, mesmo nos dias atuais as crianças

pertencentes ao primeiro ano fazerem parte da primeira infância, nos mostrando que não foi pensado mudanças para receberem essas crianças.

Na escola analisada pela autora as pré-escolas se apresentam com mesas coletivas, na altura das crianças, assim como todo o resto do mobiliário, com brinquedos a disposição enquanto no Ensino Fundamental as mesas são de uso individual, grandes e enfileiradas enquanto o professor a frente controla toda a sala inclusive seus movimentos:

A disposição das carteiras enfileiradas, ao mesmo tempo em que facilita a tarefa da professora de transitar por entre elas para acompanhar e auxiliar as crianças na execução das atividades, também constitui, segundo Amaral (2008), um instrumento de controle de movimentos, gestos, falas e por consequência, um instrumento de poder que os adultos exercem sobre as crianças (CHULEK, 2012, p. 111).

Nesse sentido, podemos pensar que o espaço da educação infantil é pensado para a criança, desenvolver sua autonomia, criação e propagação de cultura infantil enquanto o espaço do Ensino Fundamental é pensado pelo adulto em favorecimento do adulto, quanto ao disciplinamento dos corpos a vigilância para a transmissão de saberes;

Ao tecer essas breves análises sobre o espaço das instituições investigadas, infelizmente é possível e plausível constatar que o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental não representou uma ressignificação dos espaços escolares, de forma que as especificidades da infância fossem consideradas. O que se pode perceber até o momento, e nessas instituições e específico, é que o Ensino Fundamental, tal como se efetivou historicamente, ainda não considera o corpo infantil, o universo lúdico, os jogos, as brincadeiras, a autonomia e a interação na constituição dos espaços. (CHULEK, 2012, p. 113).

Sendo assim, podemos refletir que os espaços são pensados para crianças enquanto os espaços do Ensino Fundamental são pensados para “alunos” deixando de fora a criança:

No mesmo sentido, Marchi (2010) discute sobre os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno". Para a autora, a escola é lugar onde ocorre o encontro dessas duas categorias, criança e aluno. Considerando que, por excelência, a escola é o lugar das crianças, ela deveria ser o lugar onde exercem seu ofício de acordo com as especificidades que lhe são próprias. Porém, o ingresso no Ensino Fundamental apresenta o que Marchi (2010) chama de enquadramento da criança a papéis institucionalmente prescritos. (CHULEK, 2012, p. 140).

Nesse sentido o currículo se encarrega de oprimir a criança e fazer desabrochar o aluno, pela sua estrutura que dá ênfase a um conteúdo distribuídos de maneira mecânica, estanque e fragmentado, em que o conhecimento deva acontecer de maneira linear, ressaltando aos alunos como importante para o aprendizado a competência, a disciplina, a atenção, o silêncio e o individualismo coisas que fogem, não fazem parte das experiências, do ofício de criança (CHULEK, 2012 p. 141 *apud.* BARBOSA; DELGADO, 2012, p.118)

Poderemos observar o controle do tempo imposto pelo “ofício de aluno” na citação a seguir em que a professora precisa encerrar uma atividade em que as crianças estão gostando de realizar, para dar início a uma outra atividade:

Professora: o nosso tempo está curtinho para pintar o desenho, então vou guardar para continuar outro dia.

Crianças: ah! Lucas: Só falta pintar a pista do avião. Danilo: só falta um pouquinho. Deixa acabar...

Professora: eu ia contar uma história.

Camila, Joana, Gisele, Ana, Fernanda e Alicia: eh... (...)

((Os meninos continuam reclamando e solicitando para acabar o desenho e a professora concorda)).

Professora: então, nosso tempo está curtinho, só até o ponteiro chegar aqui para dar tempo de contar uma história.

((Danilo pinta rápido. As crianças que vão acabando entregam o desenho para a professora. Lucas fica muito satisfeito por conseguir acabar o seu avião)). (Diário de Campo, 17/10/2011, 16h30min, Pré-escola/Escola Municipal).

Podemos observar então, que o ofício de aluno é um papel instituído a todas as crianças que lhe exigem grande esforço e insatisfação, pois não são próprios das crianças. “A perspectiva apresentada indica vestígios de uma visão funcionalista de educação, que visa a inculcação e transmissão de valores e saberes que proporcionam a formação de indivíduos que se adaptam ao meio social” (CHULEK, 2012 p. 144 *apud.* MARCHI, 2010).

Sendo assim, as culturas escolares se chocam com as culturas das crianças que não sucumbem, hora transgredem normas, em outras reinventam o que lhes são impostos, dessa forma, criam e ressignificam cultura;

As culturas da infância são entendidas como “a capacidade das crianças em construir de forma sintetizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e

ação” (SARMENTO, 2003, p.5). Embora o ofício de aluno seja inerente ao ofício de criança, o autor destaca que frequentemente as culturas da infância se realizam na oposição ao controle do projeto educacional, em um processo de “divisão de trabalho” entre as culturas transmitidas pela escola e as culturas da infância (CHULEK, 2012, p. 145).

A escola analisada por Bezerra (2011), iniciou seu processo de implantação de ampliação do ensino fundamental logo após a aprovação da lei, e a escola foi dividida em ciclos “conforme orientação do parecer CNE/CEB n° 04/2008” (p.58), sendo que o primeiro ciclo corresponde ao 1°, 2° e 3° anos, o segundo ciclo corresponde ao 4° e 5° ano, o terceiro ciclo 6° e 7° ano e quarto e último ciclo corresponde aos anos finais 8° e 9° ano.

Foram entrevistados 11 profissionais, sendo 9 professores 1 coordenadora e 1 diretora. Patrícia uma das professoras pesquisadas, revelou que não houve formação no processo de implantação de ampliação do ensino fundamental, que ao seu ver é algo desrespeitoso com o professor.

O município criou um Referencial Curricular Municipal, esse material foi construído juntamente com coordenadores que levavam as propostas já pronta até a escola e passavam as decisões aos professores. Apesar da falta de formação ao professor a professora diz ter que mudar, reinventar sua prática pedagógica pois essa criança que se apresenta hoje no 1°ano do Ensino Fundamental é bem diferente da criança que chegava aos 7 anos, então ela percebe as mudanças no dia-a-dia e faz as adaptações.

O Referencial Curricular Municipal, traz de forma clara a questão da alfabetização não ter que acontecer e se consolidar já no primeiro ano, assim como acontecia no Ensino Fundamental de oito anos, dizendo que os demais anos também deve-se trabalhar com a alfabetização vindo fazer parte de um processo contínuo.

Ao que se refere a proposta pedagógica, o documento traz que o objetivo geral do ciclo inicial é proporcionar um espaço em que a criança tenha condições de se desenvolver plenamente. Acrescenta que a alfabetização não constitui o único conhecimento a ser trabalhado com essa faixa etária. (BEZERRA, 2011, p.83).

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, demonstra que houve alguns levantamentos da ampliação do Ensino Fundamental, mas de forma rasa sem grandes aprofundamentos:

Sobre o aluno de seis anos nada é dito no documento. Na parte que trata das características dos alunos do ciclo um, o que se observa é uma caracterização

generalizante que não menciona nenhuma distinção entre as crianças que cursavam a 1º série do EF de oito anos e as que cursam o 1º ano do EFNA. (BEZERRA, 2011, p.86).

Em relação ao material pedagógico as professoras relatam que a escola recebeu bastante jogos a ser trabalhado com as crianças, porem levantam a questão do espaço, dizendo não haver espaço suficiente na escola para manipularem os jogos, é percebido também que não há cursos de como usarem, explorarem determinados jogos, afim de potencializar o conhecimento das crianças, e apesar do número grande de jogos elas relatam a falta e dificuldade de encontrar material pedagógico, como livros didáticos e os paradidáticos direcionado a criança do primeiro ano.

Em relação à rotina, as professoras dizem que os horários são os mesmos, nada mudou, os horários de entrada, saída, recreio e educação física continuam como eram antes no Ensino Fundamental de oito anos, inclusive a frequência que as crianças permanecem na sala de aula, que como já foi dito a escola é pequena impossibilitando atividades fora de sala, dificultando até mesmo a forma de posicionar as carteiras, dessa forma, elas ficam sempre enfileiradas, no entanto, houve troca para tamanhos menores, mas foi somente isso. Nesse sentido, a professora entrevistada levanta a questão de as inúmeras políticas de melhoria chegarem até a escola, mas os espaços escolares não acompanham essas mudanças. É interessante também outra questão levantada pela mesma professora em relação às pessoas que arquitetam e constroem a escola não consultarem um educador para melhor estruturar essa escola.

Diante de determinadas colocações, curriculares, rotina, estrutura e espaço, percebe-se que a escola, os profissionais entendem a necessidade de mudanças porem a escola se constitui culturalmente, em que, se torna difícil uma desconstrução cultural que leve ao caminho da mudança, da transformação:

Considerando isso, a não modificação desses elementos favorece a permanência de valores e concepções que não correspondem à proposta que a política do EFNA tem de renovação um paradigma de ensino, constituindo-se como entraves para o ensino que se pretende construir. Mais do que isso, do ponto de vista da cultura da escola, a permanência de espaços e tempos não permite a construção de uma cultura própria, com elementos particulares da instituição, por não possibilitar a renovação das práticas e por não permitir que a escola assuma outra função a não ser a de reprodução de um modelo que já existe, (...) (BEZERRA, 2011 p.102 *apud*. BOURDIEU, 1989).

A cultura escolar muito tem a ver com a forma que seus profissionais interpretam as propostas das políticas públicas, nesse caso do EFNA, que exige mudanças modificações devido ao espaço, a estrutura e os materiais pedagógico entre outros, nesse sentido, se não houver uma mudança no chão da escola, documento nenhum por mais inovador que seja, será capaz de mudar o que está posto dentro da escola, no entanto se essa for a intenção do Estado pela manutenção de uma cultura reprodutiva, entende-se que se está no caminho certo. (BEZERRA, 2011).

Como foi possível perceber, as crianças não tiveram os espaços das escolas de ensino fundamental preparados para recebê-las respeitando sua condição física e especificidades da primeira infância, que demanda uma forma diferente de trabalhar quanto ao seu desenvolvimento físico, cognitivo que envolve o educar e o cuidar.

Com a inserção das crianças no espaço do ensino fundamental os pequenos e seus familiares tiveram como prejuízo a redução do tempo de permanência na instituição, já que, a permaneciam no local se dá apenas por tempo parcial e não por tempo integral como acontecia nas creches. Com essas medidas percebemos que o alcance da meta do PNE (2014-2024), que prevê o acesso à educação de todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos fica cada vez mais distante, já que, grande parte das crianças são atendidas no espaço do ensino fundamental e em tempo parcial.

Quanto ao currículo e a prática pedagógica foi visto que a obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos fez com que as crianças fossem alfabetizadas escolarizadas mais cedo, diminuindo assim o tempo para o lúdico e o contato com a natureza, determinado ocorrido ocasionou até mesmo o adoecimento de algumas crianças como crises de ansiedade.

Assim sendo, as crianças nas poucas vezes em que foram questionadas, se expressavam à vontade sobre a necessidade de mudança no contexto do ensino fundamental, como por exemplo, tempo maior para as brincadeiras e também maior diversidade de brinquedos.



## PRÁTICAS EDUCATIVAS DESTINADOS AOS PRÉ-ESCOLARES

(D-13; D-4; D-23; D-9; D-16; T-5; D-10; D-11; D-19; D-21; D-25)

Titulo	Autor	ano
A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCA/SP	DEISE APARECIDA SILVA MALTA	2017
EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO	Rosiris Pereira de Souza	2012
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFÂNCIA: AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA INSERIDAS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM BLUMENAU, SC	GEOVANA HILLESHEIM HENNING	2014
A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS	KELLCIA REZENDE SOUZA	2012
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE: PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO	VALÉRIA DE OLIVEIRA LÓPEZ	2014
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O IMPACTO DA POLÍTICA NA ESCOLA	Maria Odete vieira tenreiro	2011
AValiação DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	FABIANA DE FÁTIMA VIEIRA	2015
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA AMPLIAÇÃO DE DIREITOS?	Paula Daniele Ferraresi	2015
“+ 1 ANO É FUNDAMENTAL”: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS INFANTIS NOS DISCURSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.	Rochele da Silva Santaina	2008
O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE (2006-2010)	GISELA MARIA SILVEIRA COLOMBI	2012
PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	TATIANA PERETTI	2016

Fonte: Da autora.

A pesquisa de Souza (2012), analisa a articulação que se tem entre pré-escola e ensino fundamental de acordo com as políticas públicas implementadas nos últimos anos juntamente com as práticas educativas, a pesquisa foi realizada nas turmas pré-escolares inseridas no ensino fundamental da rede municipal de Goiânia.

Trazendo um levantamento interessante a respeito do atendimento as crianças de 0 a 6 anos de idade, mostrando que a faixa etária de 0 a 3 anos em sua maioria, ou seja, 4,2% são atendidas pela rede filantrópica conveniada a rede, sendo que apenas 1,5% eram atendidas pelo município, 2,9% pela rede privada particular, 0,4% pelo Estado 0,06% pela Federal. (SOUZA, 2012).

Em relação as crianças de 4 a 5 anos 13,5% são atendidas pelo município 2,4% são atendidas pelo Estado 0,04% pela Federal, 11,6% são atendidas por filantrópicos e conveniados ao município, 33,6% são atendidas pelos particulares do município. E se tratando das crianças de 6 anos os números em relação ao atendimento não são muito diferentes já que

1,0% são ofertadas pelo município, 7,2% pelo Estado, 0,2% pelo Federal, 1,6% por filantrópica conveniadas e 40,4% são atendidas pela rede particular do município, esses números mostram que o município oferece um número muito pequeno de vagas em relação as conveniadas filantrópicas e rede particular do município, ou seja, o município não consegue atender a demanda que lhe é apresentada. (SOUZA, 2012).

Determinada pesquisa se volta para as pré-escolas que estão inseridas no espaço do ensino fundamental, observando como as práticas educativas, desenvolvidas com esse grupo de crianças acontecem, e o primeiro obstáculo encontrada por Souza (2012), nas escolas para que as práticas educativas se desenvolvam de forma satisfatória é a questão dos espaços externos de interação entre pares, sendo eles em sua maioria improvisados, pequenos com poucos brinquedos, que muitas vezes encontram-se quebrados, prejudicando também a prática pedagógica do professor (a) em reinventar, em trabalhar com o lúdico, com experimentações que levem contato com a natureza;

O que percebemos nas escolas de Ensino fundamental com turmas de pré-escolas foi um movimento de tentativa de adaptação da estrutura física da escola para as crianças menores. Essa adaptação nem sempre corresponde as singularidades e necessidades das crianças da educação infantil, como foi possível observar nos espaços apertados e com poucas possibilidades de realização de atividade. (SOUZA, 2012, p. 146).

Dessa forma, as crianças acabam passando mais tempo nas salas de aula sendo consolidado uma rotina maçante e muito próximo a rotina das crianças do primeiro ano, sendo ela escolarizante e disciplinadora em que o movimento, a imaginação são o tempo todo tolhido.

A rotina se repete da mesma forma todos os dias sendo basicamente, a organização em fila para chegada e entrada nas salas, chamada dos nomes, atualização do calendário, contagem do número de crianças, separando o número de meninas e número de meninos, em seguida somam-se as duas quantidades até chegar a um número total. Na escola pesquisada por Souza (2012), as crianças realizaram também atividade em folha A4, em que na maioria das vezes são interrompidas para o lanche, após o lanche voltam a realizar a atividade.

As atividades em folha A4 eram voltadas para a alfabetização deixando claro sua forma escolarizante de preparação para o ensino fundamental. As atividades correspondiam a completar palavras com vogal, colorir e decorar personagens que se apresentavam de forma bastante estereotipada como, por exemplo, a indígena em que a pesquisadora se deparou em

sala de aula de uma das escolas pesquisadas, como também seguir pontilhados e circular vogais;

Nessas escolas percebemos que as professoras desenvolvem outra lógica para a organização da rotina e das atividades, valorizando a criatividade, a expressão gestual, a linguagem corporal e as brincadeiras, aproveitando bem o próprio espaço da sala de aula. Esse fato mostra o movimento de contradição e de resistência ao modelo imposto, muitas vezes, por políticas que desconsideram a realidade de muitas instituições educacionais e seus profissionais. (SOUZA, 2012, p. 159).

Em uma outra escola pesquisada, a pesquisadora Souza (2012) se deparou com atividades mais criativas direcionadas as crianças, que se tratava de um projeto tendo como tema a vida e obra de uma importante artista plástica brasileira, não foi trazido pela pesquisadora quem seria essa artista plástica, para a realização da atividade usavam folha de papel A3, tinta guache, canetões coloridos, utilizavam também de contação de história reconto e criação de novas histórias.

Em uma outra escola que Souza (2012) observou, as crianças da pré-escola realizavam duas vezes por semana aulas de educação física, que acontecia em uma área coberta, outras vezes na quadra de esportes da escola. Determinada pratica que acontece nas escolas com as turmas da pré-escola, em relação a aula de educação física ministrada por esse profissional deve ser refletida e questionada já que:

(...) Sayão (1996) aponta que a formação de professores para essa disciplina está centrada principalmente para a atuação em âmbito escolar, pois, segundo ela, “não há nos cursos de licenciatura em Educação Física uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos”. (...) “frente a estas considerações, acredito que é o modelo da escola que embasa as ações curriculares da Educação Física no âmbito da Educação infantil. Este modelo traz o aporte produzido principalmente para as séries iniciais do primeiro grau.” (SAYÃO, 1996 p. 12 *apud.* SOUZA, 2012, p. 151).

Foi visto por Souza (2012), que as propostas pedagógicas direcionadas as crianças da pré-escola inseridas no ensino fundamental, estavam dentro do contexto do ensino fundamental, não havia uma especificidade direcionado a essa faixa etária, porem a Profissional da Unidade Regional de Ensino (URE), diz ser importante que a proposta para a pré-escola esteja contemplada dentro do PPP da escola, e ser uma referência para o trabalho das professoras (es) que atuam nas pré-escolas. Sendo interessante que o apoio pedagógico

traga a importância de uma construção da concepção da pedagogia da infância a ser trabalhadas com as crianças pequenas que é o que defende Rocha (1999):

(...) nas quais defende os elementos teóricos que propõem uma Educação Infantil voltada para a especificidade da criança, privilegiando os aspectos sociais, culturais, intelectuais e emocionais. Distinta assim, da pedagogia escolar geral e dos processos de ensino-aprendizagem, que, de acordo com essa autora, são inadequados às crianças de 0 a 6 anos de idade. (SOUZA, 2012 p. 161).

No entanto, em entrevistas com professores e coordenadores foi visto por Souza (2012) uma falta de compreensão em perceber que a pré-escola deva atender as crianças de acordo com suas necessidades e particularidades, que não é viável que torne essa fase da educação uma fase preparatória para o ensino fundamental, podemos perceber isso na fala de uma das professoras participantes da pesquisa:

(...) por ter sido professora da alfabetização eu sempre recebi esses alunos, então eu tenho uma noção de como deve ser, como ele deve chegar lá, o que ele precisa saber, o que ele precisa ter, como ele deve se comportar, pra ele ter um sucesso na alfabetização no ano que vem. Então, já sabendo disso, eu já procuro sanar por minha própria conta aqui na pré-escola. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011 *apud.* SOUZA, 2012 p. 166).

Uma outra concepção de pré-escola levantada pela autora supracitada é que professores veem a pré-escola como uma forma de educação compensatória que tem como base a privação cultural, que foi muito debatido na década de 70 em que a autora afirma ressurgir na atualidade com base em entrevista dada por uma das professoras:

(...) olha, eu considero importante que o aluno tenha um certo amadurecimento, né!? Uma familiaridade com a escrita, ele tem que ter noção pra que serve a escrita, embora ele ainda não saiba escrever convencionalmente, mas ele tem que ter essa noção. A gente trabalha muito com o lúdico, mas o lúdico sistematizando com os conhecimentos de escrita, leitura e produções espontâneas. Então quando a criança chega lá na alfabetização já sabendo a importância pra que serve a escrita, os números, então fica mais fácil a gente trabalhar. E se ele tem também as ideias, se ele coloca pra fora essas ideias dele, também ele vai ter conteúdo pra... pra escrever, porque o que eu vejo hoje é um vazio muito grande, as crianças de hoje, elas não têm conteúdo para escrever. Se você pede para elas escreverem alguma coisa, ela não sabe... o que eu vou colocar nesse papel? Ele precisa colocar pra fora, dentro dele ele tem que sistematizar os conhecimentos que ele adquiriu, pra poder colocar no papel. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011 *apud.* SOUZA, 2012 p. 167).

O município segue como orientação o que está estabelecido nos documentos normatizadores e orientadores de propostas pedagógicas para a educação infantil, porém as professoras tem dificuldades de desenvolver suas práticas educativas dentro do que se pede tais documentos nas instituições de Ensino Fundamental, então não seguem determinados documentos e as pré-escolas acabam por seguirem os documentos direcionados as crianças maiores.

Malta (2017), realizou sua pesquisa na cidade de Franca (SP), com cinco turma pré-escolares a fim de investigar o currículo e suas influencias na pratica pedagógica dos professores em contexto da obrigatoriedade. Sendo que a partir de 2007:

(...) a maioria das EMEIs, situadas em áreas periféricas, deixaram de fazer parte das regiões de Educação Infantil e passaram a fazer parte da Escola Municipal de Ensino Fundamental mais próxima. A gestão de Educação Infantil e Ensino Fundamental são unificados, ou seja, as escolas de Educação Infantil passam a fazer parte de uma escola de Ensino Fundamental. (MALTA, 2017 p. 96).

Sendo assim, os EMEIs ficaram na condição de anexos das escolas do Ensino Fundamental assim como toda parte burocrática de documentação sendo denominadas de Escola Municipal de Educação Básica (EMEB). (MALTA, 2017). As escolas escolhidas como lócus de pesquisa, foram escolhidas de forma abranger toda região de Franca como Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro e dessas regiões foram escolhidos um coordenador e um professor de cada região totalizando 10 profissionais, que na qual foram lhe dados nomes fictícios.

Na entrevista Malta (2017), questiona as mudanças trazidas para o cotidiano da instituição obtidas por conta da Lei da obrigatoriedade e as respostas dadas são surpreendentes pois, “Nenhum relato das professoras e coordenadoras entrevistadas mencionou o reconhecimento e legitimação dos direitos da infância a partir dessa lei. O direito da criança a uma educação de qualidade também não foi citado”.

A inexistência de mudanças pedagógicas é justificada por alegarem que as escolas já atendiam as crianças de 4 anos, sendo desnecessário mudanças em detrimento da lei;

Elas sempre trabalharam a questão da criança com os 4 anos, já era de rotina delas mesmo (CP. Simone).

Eu não percebo nenhuma alteração por conta da lei. Existe alterações por conta do trabalho que a gente vem fazendo, por conta das formações e até de mudança de professor, mas por causa da lei não. (C.P. Carolina).

Não que eu tenha observado, eu acredito que se houve alguma mudança foi mínima (C.P. Oneilda) (MALTA, 2017 p. 105; 106).

Quando falam sobre a importância do ingresso da criança mais cedo na escola dão ênfase na preparação para o ensino fundamental:

Com essa obrigatoriedade, as crianças chegando mais cedo na escola eu acho que elas tão amadurecendo, eu acho que o cuidado tem que ser no que exigir dessas crianças, porque a gente tem que prestar atenção assim no desenvolvimento cognitivo dela principalmente na fase 1 porque na fase 1 como eu também já dei aula na fase 1, a brincadeira, artes, dramatização, trabalho com o uso da tesoura, de todos os materiais, né? O uso da tesoura de cola, tem que ser bem construído, você tem que trabalhar né? Porque senão a criança vai ingressar no fundamental com essa defasagem então eu acho que com essa lei, sobre essa obrigatoriedade, eu acho assim, que é um ganho pra criança (Profª Noeli) (MALTA, 2017 p. 105; 106).

Professores estão deixando de lado a principal pauta da educação infantil, que é proporcionar a criança por meio da ludicidade seu desenvolvimento integral que envolve experimentações com a natureza, com a arte, com o conhecimento científico, tecnológico acumulado em nossa sociedade de maneira ampla e interligada. A obrigatoriedade de matricula aos quatro anos está fazendo com que os professores se preocupem e entendam que as crianças devam ser escolarizadas preparadas para o ensino fundamental e tudo isso de maneira descontextualizada, fragmentada, e sem nenhum tipo de sentido para criança;

A brincadeira constitui-se em um valioso instrumento para o desenvolvimento da função simbólica. De acordo com Lima (2010, p. 5), “Do ponto de vista do desenvolvimento interno, brincar exercita a imaginação e a memória. Além disso, brincar funciona como um processo complexo de desenvolvimento da função simbólica”. Nesse sentido, possibilitar às crianças a brincadeira de faz de conta, também conhecida como jogo simbólico é essencial para as crianças se desenvolverem. (MALTA, 2017 p. 105; 109).

Professores em seus discursos afirmam sobre a importância da brincadeira, mas, na prática não contemplam a brincadeira como deviriam ela é sempre deixada para depois e muitas vezes tem um cunho escolarizante, já que a pretensão é ressaltar algum conteúdo em sala de aula, é o que as entrevistas feitas por Malta (2017), nos revelou:

Geralmente, no começo da aula eu tento dar tudo, por a concentração deles ser menor, por eles serem pequenos, então eu tento dar tudo antes do recreio. Depois do recreio, ou eles terminam uma atividade rápida e uma atividade lúdica, um bloco, os brinquedos dos cestos ou a gente senta no chão, desenha no chão, uma coisa diferente, pego o giz e a gente vai ali pra calçada ou na quadra, eles gostam bastante (Prof<sup>a</sup> Odete).

O ideal seria brincar todos os dias, mas às vezes, em vista das áreas que a gente tem que atender principalmente é... a leitura e escrita que tem né? Que tem que atingir as metas, raciocínio lógico matemático, nós acabamos brincando assim, umas três vezes por semana (Prof<sup>a</sup> Noeli).

Assim sendo, a autora constatou que a preocupação maior das professoras é com atividades que trabalham com a alfabetização, ou seja, leitura e escrita, seus trabalhos envolvem leitura e escrita do alfabeto, recorte e colagem de letras para formar palavras e escrita do nome diariamente, sobrando pouco ou muitas vezes nenhum momento para brincadeiras e interação:

As crianças escrevem o nome completo diariamente, e fazem cópias do alfabeto. Grande parte da rotina semanal dessa professora é preenchida com propostas voltadas aos aspectos de linguagem escrita. Poucos momentos são destinados à brincadeira e a outras atividades que exigem interação. (MALTA, 2017 p. 112).

Dessa forma, há um desencontro entre a prática e o RCNEI que nos orienta “a organização de situações de aprendizagem que permita às crianças trabalharem com diversos conhecimentos” (MALTA, 2017, p. 113). Somente assim seremos capazes de trabalhar com nossas crianças de maneira integral.

No entanto, quando investigado por Malta (2017, p.125-126) a respeito de curso de formação para as professoras das pré-escolas é constatado que os cursos priorizam o ensino fundamental por conta das provas externas, como Provinha Brasil por exemplo, e os profissionais da Educação Infantil pouco são contemplados com os cursos:

Em relação ao estudo de temas específicos da pré-escola na formação dos coordenadores pedagógicos, através da entrevista, ficou explícito, na fala das entrevistadas, que nem sempre são priorizados. A maioria relatou que o tema raramente é abordado devido às exigências de estudos focados no Ensino Fundamental assim como: avaliações institucionais, indicadores, dificuldade de aprendizagem, entre outros, (...).

Fato esse preocupante, sabendo que a Educação Infantil requer formação específica para o atendimento a primeira infância que demanda praticas educativas capazes de trabalhar com as crianças de maneira ampla que engloba o cuidar e o educar;

Para a realização de um trabalho de qualidade na pré-escola são necessários estudos reflexivos sobre as peculiaridades desse nível de ensino nas formações dos coordenadores pedagógicos para que estes subsidiem sua equipe docente. É de suma importância garantir que o coordenador mantenha seus conhecimentos atualizados, visto que as formações na escola devem proporcionar ao professor conhecimento teórico e prático que fundamente sua ação pedagógica e, conseqüentemente, ofereça aos alunos da pré-escola as devidas condições de desenvolver plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados de mundo. Os professores devem ser capazes de incentivá-los a expressar sentimentos e pensamentos; brincar; movimentar; desenvolver a imaginação e a curiosidade. (MALTA, 2017 p. 126).

Diante de alguns trabalhos analisados foi possível perceber que as crianças pré-escolares que passaram a adentrar e fazer parte dos espaços do Ensino Fundamental tiveram o momento da educação física como uns dos poucos momentos de recreação, de brincadeiras, de expressão corporal, de trabalho que envolve a psicomotricidade, então se faz necessário que possamos analisar a pratica pedagógica desse professor de educação física, que faz um trabalho de extrema importância com as crianças e observar de que forma esse trabalho vem acontecendo com os pequenos da primeira infância, que se tenha um olhar, cuidadoso direcionado as suas especificidades, para isso também é importante saber qual a concepção de criança que esses profissionais possuem.

E o trabalho de Henning (2014), faz com que possamos analisar a partir da pratica do professor de educação física, como ela vem acontecendo na cidade de Blumenau (SC). E é percebido que a estrutura física das escolas se apresenta aos profissionais como grande problema na realização do seu trabalho com os pequenos, já que esse espaço está totalmente direcionado para as crianças maiores, limitando o trabalho com as crianças, em que se exige uma pratica de exploração do espaço, que trabalhe de forma ampla com movimentos e expressão corporal que precisam ser desenvolvidos pelas crianças:

No Brasil, em grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 (seis) anos, há ausência de alguns elementos relacionados à infraestrutura. Entre estes está “a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciam às crianças a possibilidade de



estarem ao ar livre, em atividade de movimentação ampla” que estimulem a convivência, a brincadeira e a exploração do ambiente pela criança (HENNING, 2014 p.79 *apud*. BRASIL, 2006a, p.10).

Percebemos então, que as escolas não possuem espaço adequado para atendimento as crianças da primeira infância, sendo totalmente inviável o atendimento as crianças de 4 e 5 anos como forma de atendimento a exigência da Lei da obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos, sendo assim, professores de educação física alegam não terem feito mudanças significativas no trabalho com os pequenos, pois os objetivos continuaram os mesmos e também não dependem somente deles, mas sim de espaço e material adequado;

Ora, se a idade do público-alvo mudou e os interesses também, isso indica, por si só, a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em face de novas demandas. Em não se verificando esta preocupação, coloca-se em risco o direito da criança se desenvolver de maneira plena e integral. (HENNING, 2014 p.84).

Nesse momento, nos deparamos com a questão da formação continuada sendo ela importante não somente aos professores alfabetizadores de sala de aula, mas de extrema importância também para os professores de educação física, sendo trabalhado com eles a importância do brincar, sendo essa uma ferramenta em que o educador poderá desenvolver seu trabalho enquanto a criança desenvolve suas habilidades físicas e motoras.

No entanto os professores veem a brincadeira como algo para ocupar o tempo das crianças pois, acreditam que elas não possuem concentração o suficiente para que eles possam trabalhar o que a educação física realmente exige,

(...) ou seja, para as crianças da pré-escola, a Educação Física, atrelada à psicomotricidade será novamente um “instrumento” capaz de auxiliar na escolarização, principalmente no processo de alfabetização. Assim, o que transparece nas falas é uma visão do brincar como algo que “preenche” os tempos em que a criança, por ser muito pequena, não consegue se “concentrar”. Nesse caso, os professores “deixam” a criança brincar livremente, mas não o fazem sem certo sentimento de culpa ou frustração pelo fato de não conseguirem atenção total da criança para o “real” trabalho da Educação Física. (HENNING, 2014 p.86).

Assim, percebemos que o trabalho de educação física direcionado para as crianças da primeira infância deve ser diferenciado do trabalhado com as crianças maiores e isso não foi desenvolvido, discutido com esses professores;

Diante destas constatações, podemos dizer que não foram somente as crianças que foram “depositadas” precocemente neste ambiente escolar inadequado para sua faixa etária, os professores também foram “jogados” a todo tipo de sorte ao trabalharem com crianças dessa idade nessa etapa da educação, pois não tiveram em seus locais de trabalho, oportunidades de formação continuada, momentos de discussão que pudessem contribuir para entender as necessidades e as particularidades infantis. (HENNING, 2014 p.89).

Assim sendo Henning (2014) detectou que dos 9 profissionais entrevistados apenas dois participaram de todo o processo de elaboração das DCM (Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau), para a educação física dentre os motivos alegados pelos professores estão: “excesso de trabalho, horários considerados inadequados, compromissos pessoais, desinteresse, transferência de responsabilidade para seus pares” (p.99).

Mas, muitos incorporaram em suas práticas o que estava posto no documento de Diretrizes Curriculares Municipais, no entanto por falta de formação alguns conceitos lá expostos, não eram bem compreendidos pelos professores que ficavam perdidos sem muito entender do que realmente se tratava, como por exemplo, “linguagem do movimento” que aparece no documento como algo a ser trabalhado com alta intensidade desde o pré até ao quinto ano, nesse sentido a falta de compreensão pode prejudicar os objetivos a serem alcançados com as crianças, não colocando em prática o que de real diz o documento;

Importante lembrar que o processo de implantação de diretrizes demanda outros elementos a serem considerados: exige estudo, planejamento, avaliação, investimento financeiro, programa de formação continuada, etc. Entende-se que a formação continuada será essencial para essa implantação, haja vista que a participação dos professores de Educação Física na elaboração deste documento, como abordada, foi limitada. No GT houve uma representatividade menor de 10% do total de professores de Educação Física do município, sendo que dos nove participantes, um era representante da SEMED, um era técnico de desporto de rendimento e apenas sete eram efetivamente professores de Educação Física. (HENNING, 2014 p.105).

O documento DCM (Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau) possui uma concepção de criança que vai de encontro com os novos estudos sociais da infância assim como também é apresentado à disciplina de educação física que busca “ao enfatizar a intensidade dos conceitos de brincadeiras e Linguagem do movimento que foram elencados como essenciais para a Educação Física na pré-escola e que também são aqueles que os atuais estudos sociais da infância consideram importantes para o desenvolvimento integral da

criança.” (HENNING, 2014 p.107). No entanto o documento traz algumas contradições quando por exemplo diz:

A Educação Física na infância tem ação preventiva e formativa, garante o desenvolvimento da capacidade de concentração, reconhecimento de palavras, letras e sílabas” (BLUMENAU, 2012, p. 257, sem grifo no original). Essa dimensão está muito mais relacionada à “função subsidiária” da Educação Física como disciplina que fomenta a alfabetização e as aprendizagens cognitivas com o intuito de “preparar a criança para” o futuro. (HENNING, 2014 p.107).

Observamos então, a visão de uma criança que deve ser preparada para o futuro em que a educação física vai facilitar esse processo quanto a apropriação de regras e disciplinamento do corpo “Sendo assim, nas DCM para a Educação Física, de acordo com os objetivos e finalidade elencados para o Ensino Fundamental, acima destacados, percebe-se uma concepção de criança atrelada às concepções da psicologia do desenvolvimento, com ênfase nas determinações biológicas e psicomotoras”. (HENNING, 2014 p.109). Então a visão de criança como ator social produtor de cultura se distancia, e ao mesmo tempo se contradiz com o que está posto nos documentos não compreendendo a real importância da brincadeira na vida de uma criança.

Peretti (2016), em sua pesquisa analisou perspectivas em relação a alfabetização de uma cidade chamada Erechim situada no Rio Grande do Sul, em uma pesquisa documental feita a três escolas, tiveram como material de coleta de dados o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados, o Ensino Fundamental de Nove Anos vai possibilitar que o aluno se aproprie de conteúdos necessários para compreensão da sua realidade e participação, então a instituição escolar deve elaborar práticas planejadas para que possa contribuir que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica, participativa desenvolvendo sua autonomia (PERETTI, 2016, p.184).

Peretti (2016) constatou em análise que há uma valorização da infância ao que é particular a ela, procurando estabelecer a continuidade de uma etapa educacional a outro, evitando rompimentos drásticos que leve sofrimento a criança, assim o ensino fundamental de nove anos busca construir com as crianças valores relacionados ao ser humano como afetividade, cooperação, respeito a diversidade, solidariedade, tudo isso sendo construído de forma alegre, espontânea pela ludicidade.

Os PPPs discutem também a questão da alfabetização e letramento ser iniciado já no primeiro ano aos seis anos, no entanto ressalta que ela deve vir acompanhada da exploração das diversas linguagens, em que o cognitivo e o lúdico caminhem juntos de maneira integrada avançando no desenvolvimento motor, na formação de conceitos básicos, o raciocínio lógico, o respeito ao conviver com o outro de forma de se socializarem:

A concepção que perpassa essas colocações extraídas dos Planos de Estudos demonstra que é importante nessa fase da escolarização o reconhecimento da realidade, a socialização com as demais pessoas na convivência escolar, o desenvolvimento motor, o desenvolvimento do raciocínio lógico, o reconhecimento do espaço em que está inserido (escolar e comunitário), tudo isso se levando em conta as aprendizagens já construídas anteriormente a entrada no Ensino Fundamental (PERETTI, 2016, p.195).

No entanto, percebe-se a falta de apontamento de uma metodologia da prática da alfabetização e letramento, levando em consideração o que a criança já adquiriu de conhecimento prévio nos espaços familiares e comunitários, como também os construídos na educação infantil, fazendo nos ater pela contradição que os documentos dessas escolas dizem da importância de dar continuidade ao processo educativo de uma etapa a outra.

Quanto a ludicidade os documentos analisados trazem a sua importância no processo de alfabetização;

O ser humano passa por diversos processos de desenvolvimento, e o lúdico, que envolve o brincar, jogar e se relacionar de forma alegre está vinculado a esse desenvolvimento. Dessa forma, no início da escolarização, as atividades lúdicas e o ambiente acolhedor são importantes para a estimulação de novas descobertas (PERETTI, 2016, p.120).

Os documentos enfatizam o aprendizado visando uma metodologia desenvolvida de maneira lúdica que contemple os jogos, as brincadeiras, tornando mais prazeroso o processo aquisição da linguagem escrita, como também o letramento, quando permitimos que nossas crianças façam uso da ferramenta do brincar sendo tão próximo a eles, permitimos que eles conquistem a autonomia e o prazer em aprender, já que esse será conquistado com maior facilidade (PERETTI, 2016).

No entanto, sabemos que não basta proporcionar jogos as crianças e acreditar que assim estará desenvolvendo uma prática lúdica, “Uma postura lúdica não é necessariamente aquela que ensina conteúdos por meio de jogos, mas na qual estejam presentes as

características do lúdico, ou seja, no modo de ensinar do professor, na seleção de conteúdos e no papel do aluno” (PERETTI, 2016, p.223).

Souza (2009), analisa de que forma duas escolas denominado “escola 1 e escola 2” do Município de Dourados teve seus projetos políticos pedagógicos reorganizados afim de atenderem as crianças que passavam a adentrar esse espaço, ou seja, as crianças de seis anos que passariam a frequentarem o primeiro ano do ensino fundamental.

E logo de imediato é percebido pela pesquisadora supracitada que apesar dos documentos oficiais tratem da importância da reestruturação física da escola no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos os Projetos Político Pedagógico das escolas analisada não evidenciaram mudanças físicas:

No Projeto Político Pedagógico da Escola I é assinalado que o espaço físico disponível na instituição é amplo, conquanto, sofre sérias limitações decorrentes da falta de manutenção e melhorias. No documento ainda é apontado que a referida instituição não dispõe de ambiente adequado para o desenvolvimento de atividades com as crianças, não há salas adequadas com banheiro, bebedouro, brinquedoteca e parque infantil (SOUZA, 2009, p. 85).

Apesar do Projeto Político Pedagógico da “escola 1” não relatar sobre mudanças ou ampliação, a coordenadora falou com a pesquisadora sobre a construção realizada de três salas de aula e a ampliação da sala da coordenadora. Percebemos assim, que com o aumento da demanda foi inevitável a construção de nova salas “No entanto, pelo relato da mesma não foi possível depreender se essas mudanças de fato foram significativas no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos.” (SOUZA, 2009, p. 87).

O depoimento de uma professora em entrevista, demonstra que essas mudanças não foram pensadas no bem estar das crianças de seis anos, já que ela relata que o mobiliário da escola não atende as especificidades desse grupo de crianças, assim sendo permanecem em carteiras que não condizem com suas estaturas e acabam ficando com os pés dependurados durante todo o tempo:

Eu vejo que as salas de aula não são adequadas. As carteiras são inadequadas para a faixa etária, porque elas são para uma idade e as crianças muitas vezes ficam nas cadeiras com os pezinhos pendurados, isso é errado. Além disso, é cansativo para elas, pois ficam com os pés pendurados por aproximadamente quatro horas (PROFESSORA I *apud.* SOUZA, 2009, p. 87).

Além do mais é percebido pela pesquisadora que as carteiras são dispostas de forma enfileiradas, e na sala de aula não há materiais lúdicos. Já na escola II a coordenadora

demonstrou algum esforço, tomando medidas paliativas para sanar determinado problema, mas arrumando outro problema da mesma proporção, pois a mesma cerrou as carteiras para ficar na altura das crianças de seis anos, mas prejudicou as crianças maiores que também faziam uso dessas carteiras (SOUZA, 2009, p. 89).

A professora dessa instituição, da “escola 2” também percebeu a inadequação da sala de aula quanto a falta de material lúdico e brinquedos que fazem parte do universo infantil pertencentes as crianças de seis anos, então a mesma tomou a iniciativa de produzir brinquedos de materiais recicláveis para atender as necessidades das crianças, brinquedos esses produzido por ela em casa aos finais de semana (SOUZA, 2009, p. 90).

Dessa forma é nítido a falta de investimentos do município para atender as especificidades das crianças do primeiro ano pertencentes agora ao ensino fundamental:

Apesar dessas afirmações sobre as necessidades específicas das crianças que chegariam ao Ensino Fundamental, o governo municipal efetivamente não realizou investimentos na estrutura física das escolas, bem como na aquisição de materiais didático pedagógicos, afirmação expressada na fala da Técnica da SEMED I. Certamente um olhar cuidadoso e investimentos das redes municipais para a infraestrutura, se faz necessário nesse momento de transição, para que o atendimento respeite os direitos fundamentais da criança no âmbito da educação (SOUZA, 2009, p. 93).

Quanto a aquisição de materiais pedagógicos não são expressados nos currículos das escolas a intenção ou compra desses itens, no entanto a coordenadora da “escola 1” relatou que foi adquirido jogos e coletâneas de livros infantis, mas devido à falta de espaço específico para a disposição e utilização desses materiais o uso é limitado. Já na escola II, a professora entrevistada aponta que os materiais pedagógicos existentes na escola foram produzidos por confecção própria feito pela professora do primeiro ano:

Afora a iniciativa realizada pela Professora II, os profissionais entrevistados foram unânimes ao relatar que as respectivas escolas não estão preparadas estruturalmente para receber as crianças pequenas, afirmação que é ilustrada no posicionamento da Professora II, ao destacar que as crianças precisam de espaços adequados às suas necessidades. (SOUZA, 2009, p. 96).

Foi apreendido pela autora Souza (2009), que nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas não apresentavam discussões, debates dos profissionais da escola em torno da reestruturação da infraestrutura e dos materiais didático-pedagógicos a implementação do Ensino Fundamental de nove anos:

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos “deu-se sem que tivesse havido um debate mais amplo que preparasse a comunidade escolar para as mudanças necessárias no tocante aos aspectos estruturais e didático-pedagógicos” (SCHNEIDER E DURLI, 2009b, p. 2). Logo, muitas redes e escolas não tiveram tempo hábil para planejar o processo de transição (SOUZA, 2009, p. 96).

É sabido que houve uma preocupação expressos nos documentos oficiais em relação a adequação dos espaços para atendimentos as necessidades das crianças do primeiro ano do ensino fundamental, no entanto não houve investimentos, tempo, e espaço para que houvesse de fato a reestruturação dos espaços escolares, e assim mesmo, foi inserida as crianças de seis anos nesse contexto que não atende as suas necessidades físicas, psicológicas, cognitivas;

Ademais, a preocupação com o espaço aparece no discurso oficial relacionado ao Ensino Fundamental de nove anos como um requisito essencial para formulação dos espaços e lugares considerando as necessidades de desenvolvimento da criança. No entanto, essa recomendação funciona mais como um sinalizador do caminho ideal a ser seguido do que da possibilidade de efetivação nas instituições educativas (SOUZA, 2009, p. 96).

A autora procura no Projeto Político Pedagógico da escola, analisar também de que forma é tratado a formação continuada dos professores para atendimento as crianças de seis anos, inseridas no ensino fundamental de nove anos. E em conversa com a técnica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados da escola 1 é visto que houve o curso de formação continuada dos profissionais “a partir da Deliberação COMED nº 28/2006, no qual destaca a necessidade de formação continuada à equipe pedagógica e docente” (DOURADOS, 2006 *apud.* SOUZA, 2009, p. 97).

Os cursos deram início na escola em 2007 tendo como base os materiais produzidos pelo MEC, sendo repassados aos professores os procedimentos pedagógicos que deveriam ser trabalhados nessa etapa. Fizeram parte dessa formação 150 professores, eram realizados 4 encontros mensais que se deu em um ano de duração. Quanto ao tempo da carga horaria não foi mencionado pela técnica da Secretaria Municipal de Educação.

Desse curso foi produzido pelos professores (as) um documento de “Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA” contendo uma pratica educativa de aspecto pedagógico afim de incluir as crianças de seis anos nessa etapa da educação básica;

Podemos inferir que a ação prevista pela SEMED buscou abranger os professores da rede, particularmente aqueles dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Enquanto atividade formativa nota-se que houve sistematização, porém suas atividades ocorreram simultaneamente a implantação da política no município, o que deveria se concretizar antes. (SOUZA, 2009, p. 98).

A coordenadora da escola 1 relata para Souza (2009), que sentiu falta de cursos que também direcionados aos coordenadores, dizendo que somente foi passado para coordenadores e diretores o que havia sido repassado aos técnicos de uma forma geral a respeito da lei que seria implantada. Em relação a formação continuada aos professores, ela alega que os estudos foram insuficientes já que não atendeu a todos professores:

Dessa maneira, podemos supor a existência do distanciamento dos órgãos centrais da realidade cotidiana da escola. Segundo Dourado (2007), esse distanciamento tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica a necessidade de aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, regional, municipal e nas escolas (SOUZA, 2009, p. 98).

A coordenadora da escola 2, diz que os trabalhos que houve a partir das alfabetizadoras a ser desenvolvidos na escola não foram suficientes para sanar as dúvidas e anseios de como professores deveriam trabalhar com as crianças que adentrariam ao primeiro ano do ensino fundamental, já que os trabalhos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados, não tiveram continuidade devido ao tamanho da rede e ao pouco número de pessoal a atender essa demanda, outro motivo alegado pelo qual também prejudicou a formação continuada dos professores foi a mudança das concepções políticas de um governo para outro;

(...) Há as mudanças das concepções políticas de um governo para o outro, e isso também prejudicou o andamento. Hoje a escola se organiza praticamente sozinha para fazer essas discussões. Fizemos no ano passado uma formação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, uma discussão até sobre os documentos elaborados pelo MEC e textos de autores que pesquisam esse tema, mas ainda a escola tem dificuldade de entender essa faixa etária (COORDENADORA II - Grifo nosso *apud*. SOUZA, 2009, p. 99).



Quanto a professora da escola II, afirma que participou do curso realizado pela Secretaria Municipal de Educação, no entanto disse em entrevista que o curso não foi suficiente para contemplar uma formação de qualidade para atuação ao ensino fundamental de nove anos desde os primeiros anos até aos anos finais;

Percebemos a partir desses dados, uma compreensão restrita acerca do Ensino Fundamental de nove anos, cuja principal mudança é entendida no âmbito dos primeiros anos dessa etapa. No entanto, as orientações do MEC são claras em relação a necessidade de repensar o Ensino Fundamental como um todo (SOUZA, 2009, p. 101).

Assim sendo é percebido que o curso oferecido SEMED não contribuiu com a formação integral dos profissionais da educação, entre os motivos estão falta de continuidade devido a troca de governo, a falta de um direcionamento em que os professores dos anos finais fossem contemplados, (...), “Porém, é importante reconhecer que, ainda com limitações, houve uma ação com a tentativa de promover o esclarecimento sobre as mudanças decorrentes do Ensino Fundamental ampliado” (...) (SOUZA, 2009, p. 102).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola I era mencionado que a formação continuada dos profissionais deveria ser concedida pela SEMED que ficaria responsável pela coordenação, financiamento e manutenção dos programas, em que buscariam parcerias com as universidades. Já a escola II, menciona que os cursos de formação continuada iriam ser propostos pela própria unidade educativa, que terá como respaldo a SEMED. Entretanto em nenhuma das escolas foram trazidos em seus PPPs quais seriam as ações de formação continuada desenvolvidas que contemplaria o ensino fundamental:

Ao apontar a escola como um lócus de formação continuada de professores, Candau (1996) assegura que tal processo deve estar alicerçado numa prática reflexiva, que possibilite a identificação de problemas e a busca de soluções. Além disso, deve ser coletiva, uma prática construída com todos os profissionais envolvidos no processo educativo (SOUZA, 2009, p. 105).

Assim sendo a autora (SOUZA 2009, p.108), reconhece que houve preocupação das escolas em formarem seus profissionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, mas não ficou nítido nas entrevistas a efetiva formação e consolidação de determinado processo, e uma falta de formação integral que envolvessem os variados aspectos no ensino fundamental como legais, didáticos pedagógicos e ao meu ver a um estudo social da infância, culminou na falta “de compreensão dos coordenadores e professores sobre os procedimentos a

serem adotados quanto a implementação dessa etapa da educação básica” tomando conhecimento e refletindo sobre o sujeito criança e sua infância que fariam parte dessa nova estrutura de ensino:

Estamos assim, vivendo um tempo que envolve seriedade e respeito à infância, pois essa nova determinação da obrigatoriedade da criança de seis anos no ensino fundamental significa assumir um compromisso com as crianças e com sua educação. Cabe então aos sujeitos envolvidos, docentes das crianças e dos cursos de formação, e gestores dos processos educacionais, ter clareza do processo de aprendizagem infantil e dos princípios pedagógicos para o trabalho com a criança se seis anos. E na mesma medida, cabe a esses sujeitos, os professores, mercedores de um espaço de formação, encontrarem as mais variadas formas de aprender e de ensinar (BRAGAGNOLO E SANTOS 2007, p. 8 *apud*. SOUZA, 2009, p. 109).

Dessa forma, o currículo também foi analisado, a respeito das possíveis mudanças e adaptações e logo de imediato percebe-se que os documentos não foram alterados, então cabe a pesquisadora procurar saber dos sujeitos de pesquisa se na prática houve alguma mudança significativa.

Quando ouvidos os profissionais da escola I detectou-se uma divergência, pois a coordenadora relata que houve, sim, mudanças no referencial, enquanto a fala da professora se aproximava do que está no currículo, ou seja, sem nenhum tipo de mudança.

Apesar das discussões tidas na escola II em torno do documento elaborado pela SEMED, não foram feitas mudanças no currículo assim como é demonstrado no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo que a própria escola reconhece a necessidade de mudanças no currículo já que no ponto de vista da escola o currículo é “conteudista, reprodutor e descontextualizado” (SOUZA, 2009, p. 112).

Na escola II, professores relatam em entrevista que se sentiram perdidos em relação ao que ensinar, principalmente em se tratando de turmas dos primeiros anos, não sabiam se trabalhavam com brincadeiras, com qual conteúdo trabalhavam, que é o que foi visto também pelos autores (Duli Schneider 2010 p. 332 *apud*, SOUZA, 2009, p. 114):

[...] O que maior impacto pode trazer o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos é o que demarca a necessidade de mudanças curriculares. Neste aspecto, as interrogações mais recorrentes dizem respeito à definição do conteúdo para as classes que agora adentram ao Ensino Fundamental. As perguntas mais frequentes entre professores e gestores giram em torno da questão: o conteúdo do 1º ano do Ensino Fundamental de

nove anos deve ser aquele que era praticado no último ano da Educação Infantil ou o do 1º ano do Ensino Fundamental de oito anos?

É possível notar que existiram muitas dúvidas em relação ao currículo que em seu início pouco se compreendia a respeito da ampliação em que fica evidente “mais uma mudança política do que estrutural, ficando evidente a precocidade da implantação de forma ampla e generalizada antes de garantidas as condições de preparação das escolas e professor” (SOUZA, 2009, p. 114).

Assim sendo, percebemos que existiram muitas dúvidas e dificuldades quanto criação de um novo currículo, dessa forma, deram preferência por buscar um currículo já fechado, definido. Dificultando inviabilizando o que de fato seria ampliação do ensino fundamental, além de não consolidar uma formação integral dos professores e gestores pois;

Acreditamos que as questões postas na organização de um novo currículo deveriam se pautar em um novo olhar pedagógico a ser construído pelos educadores, no sentido de alcançar mudanças significativas na efetivação do Ensino Fundamental de nove anos, sob sua responsabilidade. Caso esse olhar não seja materializado, ocorrerá uma simples alteração normativa dos conteúdos municipais para os estaduais ou vice-versa (SOUZA, 2009, p. 115).

E continuará permeando nesse contexto o que de fato deve ser apresentado, ensinado as crianças do primeiro ano, do mesmo modo os pais seguiram acreditando, cobrando que das escolas que seus filhos sejam alfabetizados no primeiro ano, não entendendo que o primeiro ano do ensino fundamental não é o antigo primeiro ano de oito anos, em que as crianças da primeira infância veio fazer parte desse novo contexto educativo, sendo que não deve-se perder de vista suas reais formas de aprender que é por meio da ludicidade, assim sendo, um elo deve ser construído, em que muitas práticas da educação infantil venha fazer parte do ensino fundamental, permitindo que essa criança que aí se encontra seja respeitada e que possa avançar em busca do conhecimento, de forma leve e saudável, sem que ela seja massacrada, que seja despejada sobre ela uma prática pedagógica que não condiz com sua real necessidade da infância:

Sendo assim, as escolas e os professores são constantemente desafiados a enfrentar diretrizes e exigências antagônicas. Por um lado, os documentos oficiais exigindo mudanças, ao definir que o primeiro ano não consiste na antecipação da antiga primeira série. Por outro, as famílias exigindo exatamente o contrário: que o primeiro ano corresponda à antiga 1ª série, com “todas as representações sobre o trabalho pedagógico classicamente

ligadas a priorização de atividades de leitura, escrita, cálculo, produções nos cadernos escolares, envio regular de tarefas para casa, avaliações formalizadas em boletins e etc.” (ROCHA, PASQUAL e FERREIRA, 2010, p. 06 *apud*, SOUZA, 2009, p. 117).

Nesse sentido, percebemos que como a escola não possui um currículo que trate sobre as novas especificidades do ensino fundamental, os profissionais não tem argumentos e nitidez de falar com os pais sobre a diferenciação do primeiro ano do antigo ensino fundamental com a forma ampliada de nove anos deixando, as duas partes sem muito entender de como proceder.

Já a criança teria como tempo livre de interação o curto tempo do recreio que lhes são disponibilizados, mas esse tempo pode se tornar ainda mais curto, com as regras vindas dos adultos, que muita vez cerceia a movimentação e expressão das crianças, sendo que quando transgredem determinada ordem são colocadas sentadas isoladas para refletirem sobre algo, que muitas vezes não faz sentido para elas, isso quando o recreio não é retirado de vez das instituições;

Outra comprovação relevante verificada foi que a Escola I não oferece o momento do recreio. A Professora I alegou que essa iniciativa foi tomada por consenso da comunidade escolar, ao perceberem que nesse momento havia muita violência entre os alunos. Esse dado é preocupante, pois viola o direito da criança de ter um tempo específico de brincadeiras e convívio com os demais pares (SOUZA, 2009, p. 120).

Sendo assim, ao invés de procurarem os motivos por determinado conflito e solucioná-lo deram preferência por retirar das crianças um direito e o único tempo disponível para o brincar na escola.

Desse modo, percebemos que a ampliação do ensino fundamental não trouxe muitos benefícios as crianças e seus familiares, que ao ver da professora da escola II, determinada mudança foi uma jogada política de diminuição de gastos, sendo que a criança na educação infantil permanecia por período integral, e no ensino fundamental permanecem por apenas um período:

As crianças de seis anos deveriam estar na Educação Infantil. Quando a gente vai ver o histórico dessa lei, eles colocam como as coisas vão melhorar, mas na realidade vejo que é mais uma jogada política do que uma jogada para beneficiar a criança e a família. Quando li o histórico da lei estava escrito que eles queriam incluir as crianças que não tinham muito acesso social e que não tinham muito acesso ao letramento, para que elas

tivessem acesso mais cedo, por isso questiono, se a intenção era incluir, porque não investiram nos Centros de Educação Infantil, criando mais centros, ampliando as vagas, mandando materiais didático pedagógicos, para as crianças terem esse acesso lá no espaço infantil. O que a gente vê é que lavaram as mãos um ano mais cedo, tiraram um ano da infância da criança para mandar para escola, porque o Centro de Educação Infantil é integral, e na escola eles são responsáveis pelas crianças apenas meio período, é a questão do gasto, então a gente percebe que mandaram logo para a escola e com isso ficam livres. Olha o transtorno que foi causado para todos, para nós profissionais que estamos perdidos e para as próprias crianças (PROFESSORA II *apud.* SOUZA, 2009, p. 121).

Outra questão que se tornou bastante conturbada nas escolas foi em relação a avaliação, que no município de Dourados foi seguido pelas escolas um modelo de fichamento disponibilizado pela SEMED, por meio dessas fichas os professores avaliam de forma individual e por disciplina o desempenho dos alunos bimestralmente. No entanto, professores reclamam por determinada ficha ser muito extensa;

Para Ciasca e Mendes (2009, p. 303 *apud.* SOUZA, 2009 p. 125), as fichas de avaliação apresentam-se como prática típica de avaliação infantil, com anotações de aspectos e características uniformes sobre crianças em idades diferentes, “frequentemente com termos vagos e imprecisos, que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor”.

No município também fazem o uso da progressão continuada, sendo que “O regime de progressão continuada diz respeito à avaliação do desempenho e do rendimento escolar dos alunos, respeitando as diferenças” (SOUZA, 2009 p. 126). O projeto Político Pedagógico da escola I relata que a avaliação se dará de forma contínua e sistemática tendo a avaliação caráter formativo e classificatório, no entanto não será aplicada ao primeiro e ao segundo ano do ensino fundamental, já que essa fase não tem como objetivo reter a criança. O projeto Político Pedagógico da escola II, relata que será feito o acompanhamento individual da criança, mas não relata como as ações avaliativas serão efetuadas:

No entender de Silva (2009), a avaliação na perspectiva classificatória muitas vezes consiste em um fator de exclusão do aluno. Essa realidade torna-se ainda mais severa com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, principalmente com as crianças pertencentes ao primeiro ano, pois a avaliação prevista para a etapa da qual elas faziam parte constituía-se em um processo contínuo e abrangente (SOUZA, 2009, p. 128).

A autora, ao fazer análise dos projetos políticos pedagógicos das duas escolas de Dourados, demonstra que as escolas precisam ainda reformularem e estruturarem seus PPPs de forma a contemplarem a nova forma ampliada do ensino fundamental, pois eles não estão adequados à nova realidade dessa etapa da educação; crianças da primeira infância foram incluídas no ensino fundamental, no entanto precisa-se de que suas necessidades estejam contempladas na prática como também no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Lopes (2014), em sua pesquisa realizada em Camaragibe (PE), detecta que a entrada das crianças aos seis anos no primeiro ano do ensino fundamental acontece desde o ano de 2003, nas chamadas salas de alfabetização, pois era uma forma de aumentar o número de alunos no censo escolar e conseqüentemente o município receber mais verba. Então, para maiores detalhes de como se deu o processo de implantação do Ensino Fundamental, a pesquisadora entrevistou técnicos da Secretaria de Educação de Camaragibe que ocupavam a coordenação do Ensino Fundamental e Direção de ensino da rede e que estiveram diretamente ligados nas mudanças e adaptações.

No início, essa etapa educacional era organizada por ciclos sem retenção denominados séries, com duração de um ano cada uma. Com a reorganização proposta a partir de 2009, houve a mudança de nomenclatura, sendo nomeado por 1º ano; 2º ano e assim consecutivamente. Assim sendo, foi pensada a adaptação dos espaços afim de atender as crianças do primeiro ano, sendo que a coordenadora da Educação Infantil achava necessário espaço adequado para o brincar enquanto que a coordenadora do Ensino Fundamental acreditava que as brincadeiras para as crianças de seis anos deveriam ser “mais seria” de cunho alfabetizador (LOPES, 2014).

A formação dos professores foi realizada mediante parceria com a Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal Rural de Pernambuco:

A implantação foi uma construção articulada a uma cultura de valorização da formação, através da assessoria de docentes das Universidades Federal de Pernambuco e Universidade Federal e Rural de Pernambuco, que atuaram em conjunto com os profissionais da rede. As ações no período de transição pouco foram sentidas, haja vista a realidade ajustada à demanda do município. Assim, a proposta de 2009 é uma continuidade das demais, ajustada apenas na questão normativa, (...) (LOPES, 2014, p. 91).

Para os técnicos educacionais entrevistados, a formação continuada dos professores reflete no crescimento do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município;

Esse dado é comprovado ao realizarmos um levantamento junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2005, o Ideb correspondeu a 3.1, apresentando um aumento no ano de 2007 para 3.2, e, em 2009, para 3.6. Nesses dois últimos anos, o índice do município superou o projetado, que era de 3.1 (2007) e 3.5 (2009). No ano de 2011, o índice apresentado foi de 3.9. Apesar de não superar a projeção (que correspondia a 3,9), atingiu a meta estabelecida (LOPES, 2014, p. 92).

Quando investigado a participação da família na implementação do Ensino Fundamental de nove anos é detectado que na verdade não houve participação da família e sim um comunicado de como seria a partir daquele momento é o que podemos observar no depoimento das técnicas 1 e 2:

“Nesse caso foi uma coisa comunicada mesmo”. (T 1). “Não. Eu não me lembro de a família ter participado desses encontros, não. Eu acho que foi mais mostrar o professor, e a gente ficava assim: Ano Um é segunda série... Não! Eu acho que foi mais questão de nomenclatura” (T 2) (LOPES, 2014, p. 93).

Com a mudança houve uma série de conflitos entre os segmentos educação infantil e ensino fundamental, já que as professoras se sentiram perdidas quanto a que conteúdos ministrarem nas pré-escolas, como também no primeiro ano, então foi necessário um diálogo entre os dois segmentos, afim de se organizarem e compreender quais os objetivos demandados a cada turma:

Essa transição provocou um diálogo entre esses dois segmentos, ou seja, o da educação infantil e do ensino fundamental, e, a partir das indagações que emergiram dessa nova realidade, foi promovido um espaço para possibilitar as discussões com o grupo para fazer essa construção (LOPES, 2014, p. 95; 96).

Então, determinada discussão permitiu a reorganização curricular que ficou determinado que os currículos deveriam dar continuidade ao currículo de Educação Infantil, em que o brincar e a ludicidade deveriam estar presentes, no entanto os primeiros conceitos de alfabetização também deveriam estar presentes. Sendo que também foram montados colegiados em que a criança era avaliada a partir de seus portfólios, assim sendo, as técnicas subsequentes acreditavam que isso ajudava muito, já que conheceriam melhor a criança que trabalhariam podendo ser elaborado propostas mais específicas:

Então a gente tem um colegiado e nesse colegiado o ano, o Infantil, diz como é que tem que deixar... fundamental. Então há um equilíbrio ou há uma conversa do Infantil com o Fundamental. Quando eu recebo, eu já sei quem é que eu vou receber. Eu acho que é isso que ajuda nossa rede. Quando eu chego, eu já sei quem é que eu vou receber. (T2) (LOPES, 2014, p. 96).

Tenreiro (2011) realizou sua pesquisa no estado do Paraná, mais precisamente na cidade de Ponta Grossa, em que foi ouvido por meio de entrevista semiestruturada professores, diretores pedagogos.

Em alguns dos discursos dos professores, era vista uma certa satisfação em relação à ampliação do ensino Fundamental, pois acreditavam que o contato precoce das crianças com a cultura escolar, faria com que as crianças se alfabetizassem mais facilmente, teriam o sentimento de pertencimento a escola mais fluida facilitando o seu aprendizado. Por isso elas acreditam também que deva ser um momento de muito cuidado, de muito carinho, pois o que for construído aqui nesse momento será considerado por toda a vida escolar da criança.

Nesse sentido, as docentes acham importante que o espaço da escola seja adequado com parquinhos para que as crianças possam brincar, com mobiliário planejado para o uso das crianças e que sejam oferecidas às professoras curso de formação continuada em que poderiam estudar, discutir e trocar ideias, conhecimentos afins de inovarem a prática pedagógica, sendo importante também que haja compreensão de todos educadores sobre o projeto da escola para que todos e todas possam trabalhar de forma a alcançar os mesmos objetivos, buscando trabalhar em parceria formando uma verdadeira equipe. Acreditam que uma relação mais estreita com as famílias se faz necessário pra que possam compreender melhor o trabalho que a escola realiza com a criança, sendo estabelecido assim o respeito mútuo entre esses sujeitos.

Os desafios mencionados pelas pedagogas são parecidos com os desafios apresentados pelas professoras que diz respeito a formação continuada, mas não somente pelos professores e sim para todos que estão na escola, já que são considerados todos educadores. É levantado por elas também a questão do número de crianças por sala revelando que as salas estão cheias dificultando o trabalho pedagógico e até mesmo a organização das carteiras impossibilitando que elas sejam organizadas de forma diferente sem que sejam enfileiradas. Relataram também a importância do afeto no aprendizado trazendo segurança a criança.



As pedagogas colocam: precisamos “proporcionar um ambiente acolhedor, com segurança, que dê estímulo e que ela perceba que a escola está do lado dela e quer que ela cresça e, assim, fazer com que nesse primeiro ano a criança se aproprie de conhecimentos importantes” (TENREIRO, 2011, p.132).

As diretoras seguem a mesma linha quando se fala em desafios enfrentados no primeiro ano do ensino fundamental alegam sobre a importância de formação continuada sendo essa uma forma de incluir o lúdico na prática pedagógica, dizem também que as professoras estão desmotivadas e seria necessário trabalhar em busca dessa motivação.

Assim sendo, fica nítido a falta de formação continuada ao professor que também é responsável pela motivação aos profissionais. Alegam que SME não ofereceu nenhum curso referente a ampliação do primeiro ano, sendo que a pedagoga da escola que diz como o trabalho pedagógico deva ser realizado, a mesma pede para as professoras enfatizar o lúdico, mas a provas externas como Provinha Brasil, por exemplo, pede que seja priorizado a alfabetização, assim sendo as crianças tem seus tempos de brincar sufocados pelas tarefas pedagógicas que tendem a alfabetizar;

As pedagogas se posicionam, dizendo que suas orientações estão baseadas no trabalho lúdico, nas atividades fora da sala de aula, na necessidade de se respeitar o tempo da criança, trabalhar com a socialização. Porém, elas colocam que, com tantas avaliações que a escola sofre, as professoras acabam deixando de lado o trabalho mais lúdico com as crianças para focar na sistematização (TENREIRO, 2011, p.135).

Vieira (2015), traz em sua pesquisa uma metodologia quantitativa denominada dupla diferença que visa analisar os efeitos da política de ampliação de nove anos e seus benefícios em três Estados brasileiros, Bahia, São Paulo e Minas Gerais:

Para estimar o impacto da política educacional que aumenta em um ano a duração do ensino fundamental foram feitos três tipos de exercícios com a metodologia da dupla diferença. Em dois deles a variável de interesse foi estar matriculado e em outro foi a probabilidade de progressão por série. Nestes três exercícios foram testados os estudantes de Minas Gerais, de modo que eles formaram o grupo de tratamento. Como grupos de controle foram escolhidos os estudantes de São Paulo e os estudantes da Bahia, sendo que foram feitas regressões separadas com cada grupo de controle (VIEIRA, 2015, p. 40).

Nesse método de pesquisa Vieira também pode analisar os impactos dessa política de ampliação do ensino fundamental, não somente nos primeiros anos como também nas etapas posteriores como segundo e terceiro ano. Inicialmente em sua pesquisa ela observou que os impactos em relação ao número de matrícula foram insignificantes:

No modelo logit (TAB. 11) a variável interação só foi estatisticamente significativa para o período 2007. Assim como no exercício anterior o valor da razão de chance desta variável foi inferior a um. Mais uma vez a intervenção na duração do ensino fundamental se mostrou ineficaz quando comparamos estudantes de MG com estudantes de SP no que diz respeito a matrícula. Com relação às demais variáveis, os resultados foram quase os mesmos obtidos no modelo de probabilidade linear (VIEIRA, 2015, p. 51).

Dessa maneira, no período de efetivação da pesquisa realizada por Vieira (2015), foi percebido que houve somente resultados positivos na comparação feita entre Bahia e Minas Gerais, assim mesmo esse resultado se mostrou satisfatório somente no primeiro ano:

Essa antecipação foi analisada neste trabalho através da matrícula e da probabilidade de progressão por série, comparando o estado de Minas Gerais com os estados de São Paulo e Bahia. Na comparação com São Paulo, Minas Gerais não apresentou nenhum resultado positivo em nenhuma das duas variáveis analisadas. Pelo contrário, em alguns exercícios verificou-se que o impacto da política foi negativo sobre a matrícula e sobre a progressão por série. E na comparação entre Minas Gerais e Bahia só houve resultados positivos sobre a matrícula na primeira série e sobre a probabilidade de concluir o quarto ano dado que concluiu o terceiro. As pequenas diferenças entre os resultados obtidos quando comparamos MG com SP e os resultados quando comparamos MG com BA sugerem que essa política educacional não foi eficaz nos períodos analisados (VIEIRA, 2015, p. 64).

Determinados dados nos levam a refletir sobre a ineficácia da ampliação do ensino fundamental quanta a sua universalização, já que foi observado que em nove anos a sua implementação ainda não havia tido resultados positivos, sendo necessário analisar a eficácia em outros aspectos, já que determinada pesquisa apenas analisou o fator matrículas:

Também é possível que este impacto esteja consolidado em outro tipo de habilidade que não é captada pela matrícula ou pela probabilidade de progressão por série. Mas sem dúvida, os resultados aqui obtidos apontam para a necessidade de realizar mais estudos que os corroborem ou os refutem, e ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de verificar a possibilidade de que essa política não seja uma alternativa eficaz à oferta de educação infantil universalizada (VIEIRA, 2015, p. 64).

Assim sendo, a autora chama atenção para o fato de que a universalização da educação infantil obteria melhores resultados até mesmo quanto ao retorno de investimentos para a etapa do ensino fundamental, então melhores investimentos na educação infantil seria mais promissor, assim como proporcionar maiores investimentos, tornando nesse caso ampliação do ensino fundamental desnecessário;

Percebe-se que investir na educação infantil pode ser muito mais eficaz até mesmo no retorno do investimento que é feito no próprio ensino fundamental. Falta direcionar melhor as políticas educacionais voltando-as para o aumento da oferta de vagas na educação infantil sem diminuir a qualidade e aumentar também a qualidade do ensino fundamental que nem carecia de ampliação e sim de aprimoramento e reformulação (VIEIRA, 2015, p. 64).

Ferraresi (2015) se propôs a analisar as pesquisas empíricas que tratavam sobre a implementação de ensino fundamental de nove anos. Uma das categorias analisadas por ela foi sobre a participação dos professores na implantação do ensino fundamental de nove anos e foi constatado em que grande parte das pesquisas, não houve participação dos professores no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, isso se deu nas pesquisas de Chaves (2012), Antunes (2010), Sant'Anna e Guzzo (2009) Jacomini, Rosa e Alencar (2012), Almeida (2011), Lima (2011), Nogueira e Catanante (2011), Maia e Camilo (2009), Jacomini e Klein (2010), Alves, Alves (2010). Em entrevista Chaves (2012) colheu depoimentos relatando essa exclusão nas decisões:

Quando as decisões chegam para nós (é) de cima para baixo. Na verdade, houve uma má divulgação do Ensino Fundamental de nove anos a rotina da escola é muito intensa e as orientações têm chegado muito tarde. Não conseguimos debater com os pais a tempo. Houve uma orientação subliminar e a escola faz aquilo que é possível. Os órgãos competentes não direcionam as discussões a quem mais interessa, que somos nós (CHAVES, 2012 p. 139 *apud*. FERRARESI, 2015, p. 86)

O trabalho realizado por Jacomini, Rosa e Alencar (2012) é relatado pelos seus entrevistados que além de não estarem incluídos no processo de ampliação do ensino Fundamental, ainda ficaram encarregados a orientarem os pais, que, no caso, sabiam menos ainda e nesse contexto os profissionais alegavam que não teria como eles orientarem algo que no qual não sabiam, não tinham conhecimento.

Já os estudos de Lima (2011), analisado por Ferraresi (2012) realizado no município mineiro de Juiz de Fora, nos mostra uma situação bem diferente em que houve espaço para participação do professor nas decisões tomadas junto a secretaria de educação;

Os resultados das discussões e experiências foram posteriormente traduzidos em um relatório, publicado pela secretaria de educação para as escolas, com subsídios para implantação do ensino fundamental de nove anos, indicando experiências realizadas e soluções encontradas para algumas das dificuldades vivenciadas na implantação (FERRARESI, 2015, p. 88).

Em um outro estudo analisado de Nogueira e Catanante (2011), observou-se também em entrevista com professoras uma maior abertura de participação dos professores ao processo de implantação do nono ano:

Para as autoras, esta participação do professor é necessária para que ele ocupe o lugar de real ator do processo educacional, “Acreditamos que um dos maiores desafios do trabalho docente esteja justamente (...) na elaboração da profissionalidade docente diante das novas prescrições” (NOGUEIRA e CATANANTE, 2011 p. 118 *apud*. FERRARESI, 2015, p. 88).

Tal maneira de participação é importante para que a implantação de política pública se adeque a realidade de cada município e de cada escola, permitindo que o professor traga para as discussões suas experiências, seus saberes e especificidade de cada lugar. Isso faz com que aqueles que estejam envolvidos no processo de implementação de política pública, entendam compreendam os reais objetivos e a melhor forma de aplicabilidade dessa política fazendo com que realmente sua efetuação possa acontecer.

Outro fator analisado nas pesquisas de Ferraresi (2015), foi em relação à construção e à adaptação dos espaços já existentes no ensino fundamental para recebimento das crianças de seis anos, sendo constatado que foram feitas algumas modificações, mas nada significativo. Correa (2010), e Pansini e Marin (2011) mostraram em seus trabalhos que a chegada de mobiliários adaptados, jogos e brinquedos foram adquiridos somente dois anos após a matrícula das crianças de seis anos na escola.

Souza (2012) e Costa (2009) também se depararam com escolas pesquisadas por eles, com situações bem precárias quanto à adaptação de mobiliário usados pelas crianças, sendo que esses são grandes e se tornam desajeitados quanto ao uso pelos pequenos. Era também desproporcional ao seus tamanhos vasos e lavatórios.

Costa (2009) informa ainda em sua pesquisa que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, estavam previstas algumas obras na escola, como “aumento do muro, instalação de luminárias no estacionamento, a construção de um pátio interno central coberto, a construção da sala do grêmio estudantil, (...) a construção de uma sala para guardar os documentos antigos dos alunos” (COSTA, 2009, p. 108 *apud.* FERRARESI, 2015, p. 105). Dessa forma, percebemos assim como Costa (2009) que essas mudanças não beneficiam as crianças do primeiro ano, e não haviam sido relatadas no documento mudanças que atendiam as necessidades das crianças pequenas, nem a médio e longo prazo.

Em pesquisa de Moraes (2012), no município de São Carlos, foram observadas algumas mudanças para o atendimento as crianças pequenas pertencentes à primeira infância, como por exemplo, a construção de parque, aquisição de jogos, de materiais pedagógicos e carteiras; Nogueira (2011), em sua pesquisa, também relatou mudanças para adequar o espaço físico no município de Pelotas (RS): a escola receberia da SME mobiliários novos, kits de literatura infantil, jogos pedagógicos, instrumentos musicais, mas no ano de 2008 ano de implantação da Lei muitos materiais ainda não haviam chegado e alguns outros estava prevista pra chegar em 2010.

Também no estado do Rio Grande do Sul, em Ponta Grossa, Samways (2012), em suas observações, viu que as escolas já possuíam espaços adequados para atendimento às crianças pequenas, já que faziam determinado atendimento. Assim, o investimento necessário foi apenas para aumento de salas de aula, professores e funcionários.

Ferraresi (2015) investiga agora a questão do currículo quanto à sua transformação e adaptação para as turmas do primeiro ano do ensino fundamental, percebendo em suas pesquisas levantadas as poucas mudanças obtidas, assim como Arelaro, Jacominie Klein (2011), trouxeram em suas pesquisas nas redes municipais de Suzano (SP) e estaduais de São Paulo (SP):

A partir das entrevistas e questionários com professores e gestores, as autoras constataram que o currículo do primeiro ano do ensino fundamental, refletia uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, contando apenas com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras” (FERRARESI, 2015, p. 119).

Correa (2010) também verificou a mesma situação em uma escola pesquisada no interior de São Paulo, em que seu currículo era organizado em áreas do conhecimento como: língua e linguagem; raciocínio logico-matemático; sócio-histórica e cultural; natureza,

ambiente e próprio corpo; arte e movimento. Souza (2012), verificou uma maior predominância de português e matemática correspondendo a maior parte da carga horária do 1º e 2º ano. (OLIVEIRA 2011 *apud*. FERRARESI, 2015 p. 122) explica isso pelo fato “que as professoras não percebem a importância das outras áreas do conhecimento para o desenvolvimento da criança na linguagem escrita com sentido”.

Ferraresi (2015) procurou analisar em seus trabalhos de pesquisa como acontecia a avaliação feita pela escola, assim como avaliações externas. Em estudo de Ranero (2009), que aconteceu no município de São Carlos (SP) foi observado por Ferraresi (2015), que a professora realizava a avaliação de forma individual, em que a professora chamava a criança até sua mesa, escolhia um campo semântico como por exemplo “festa junina” e a criança então escreveria uma frase relacionado ao tema, pedia-se também palavras como polissílabo, trissílabo, dissílabo e monossílabo, depois de escrito o aluno teria que ler a palavra apontando com o dedo. O objetivo dessa avaliação era de verificar o nível de escrita que as crianças se encontravam.

Essa mesma escola aplicava em uma sala provas de caráter quantitativo, elaboradas pela secretaria do município, chamada avaliação por amostragem. As provas vinham da secretaria lacrado para ser aplicado as crianças. Os resultados eram expostos no mural da escola, que constava o nome do aluno e a sua nota individualmente, sendo que:

Expor uma nota ou resultado de um teste é expor o aluno, e vai contra os direitos infantis estabelecidos pelo ECA – Estatuto da criança e do Adolescente, como o direito á preservação da identidade. Esta prática pode gerar constrangimento ao aluno e em nada contribui para o processo de ensino-aprendizagem (FERRARESI, 2015, p. 145).

Foi visto também em análise ao trabalho Klein (2011), que a Provinha Brasil aplicada as crianças egressas do primeiro ano, é uma prova que causa grande preocupação aos professores, já que se faz o ranqueamento das escolas causando grande pressão aos profissionais da educação influenciando currículo e suas práticas docente;

Portanto observa-se que o sistema nacional de avaliação, de caráter classificatório e baseado no desempenho dos estudantes em testes padronizados, responsabiliza o aluno e o professor pelo resultado alcançado e não leva em conta o capital cultural das crianças e jovens bem como as condições da oferta de ensino. No entanto, cada vez mais vemos políticas públicas que são propostas com base nos resultados destas avaliações. O ensino é mais valorizado pelos seus resultados do que pelos processos, e os

currículos escolares acabam sendo direcionados de acordo com os conteúdos dos testes nacionais (FERRARESI, 2015, p.149).

Santaina (2008), busca em sua pesquisa analisar os discursos construídos pelo Ministério da Educação em meio a implementação do EFNA que ao seu ver buscou a governamentalidade da infância afim de prover o Desenvolvimento econômico do país:

Ao tratar de uma política de inclusão social procuro mostrar, (...) os mecanismos que se engendram EFNA, que efetivam o governmentamento dos sujeitos. Por meio de uma política de inclusão, procura-se não só gerenciar riscos futuros, mas também produzir, por meio de dados estatísticos, o perfil do aluno que deve ser incluído, para seu próprio bem e da nação, no Ensino Fundamental. (p.42).

Colocar mais cedo as crianças na escola de forma obrigatório, garante ao governo um maior controle da população, em que longe dela, seria mais difícil formar mão de obra competente para o mercado em uma sociedade capitalista que se faz necessário que haja a reserva de mão de obra:

Esse processo de tornar as crianças educáveis, iniciando agora aos seis anos, e que se pretende estender por todo EFN, pode ser indicado como balizador de uma política de controle social. Mas isso não é necessariamente um discurso inovador, mas, sim, renovado, de acordo com a necessidade econômica e social de nosso tempo (SANTAINA, 2008, p.45).

Assim sendo, a política nacional de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos se respaldou em dados estatísticos, afim de legitimar seu discurso e apontar a sua real necessidade de ampliação, sendo essa também uma forma de prevenir o risco de mais crianças permanecerem fora da escola é o que se apresenta no excerto abaixo:

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, censo demográfico, 2000). Esse dado reforça o propósito de ampliação do ensino fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. (SANTAINA, 2008 p.57 *apud*. MEC, ORIENTAÇÕES GERAIS 2004, p.17)

Nesse sentido, ao apresentar os dados se analisa o grupo social em risco de não corresponder as demandas mercadológicas da sociedade e logo se pensa e cria maneiras de

incluir-las no sistema. “Procuram levar-nos a crer que uma boa parte da população infantil está do lado de fora e precisa sofrer um deslocamento de sua situação social se ter possibilidades de melhoria de vida econômica e social. Isto se tornará possível, agora, por meio de uma política de inclusão como EFNA” (SANTAINA, 2008, p.58).

Outro fato ressaltado pelo MEC apontado pela autora supracitada é sobre a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2003) ter concluído que crianças que ingressam na instituição escolar aos seis anos apresentam resultados superiores, em relação aquelas que entram com sete anos. Esse levantamento avaliativo, faz com que concordemos em que políticas sejam criadas afim de governar esses sujeitos infantis, que se encontram a margem da educação, preparando-os para produtividade;

A população infantil constitui-se de sujeitos que necessitam ser conduzidos, para que deles se extraia máxima produtividade, para que assim se consiga, futuramente, manter uma população sadia, educada, preparada para a vida adulta. O investimento está sendo feito no começo, mais cedo, com a inclusão obrigatória das crianças com seis anos no Ensino Fundamental. (SANTAINA, 2008, p.63).

E é importante lembrar que essa preocupação se refere a criança pobre, já que as crianças de classe média e alta já se encontram na escola desde a mais tenra idade, então essa criança pobre é vista como incapaz, passiva que precisa ser salva do comodismo e do contexto empobrecido e ignorante de suas famílias, “ou seja, constituem-se formas de intervenção pedagógica que pretendem qualificar a educação daquela infância que é desprovida economicamente: a criança pobre, a criança da classe popular” (SANTAINA, 2008, p.65).

Colombi (2012), por meio de análises de 30 dissertações fez o levantamento de algumas categorias relacionadas, presentes no contexto do ensino Fundamental como infância, criança e de que forma está acontecendo o brincar nesse espaço educativo que agora fora ampliado recebendo novos sujeitos, ou seja, crianças da primeira infância.

A categoria infância na maioria dos trabalhos analisados por Colombi (2012), traz a concepção de infância sendo ela social, histórico e cultural, buscando superar a perspectiva desenvolvimentista e biologizante:

Da mesma forma, Santaiana (2008) afirma que a infância não é somente uma questão biológica e cronológica, mas produto de uma constituição cultural e social. A autora, em sua pesquisa, entende a infância e sua educação como fenômenos culturais, apoiada nos Estudos Culturais, que considera que a cultura é constituidora de fenômenos culturais, em que vários grupos disputam pela imposição de seus significados. O campo cultural é, portanto,



um campo de lutas, de disputa (SANTAIANA, 2008, p.16) e, nesse sentido, a autora compreende as diferentes discussões em torno da política que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos como um campo cultural em disputa, uma vez que vários interesses emergem no debate. (COLOMBI, 2012, p.93).

No entanto, as pesquisas quando ouvem os professores e profissionais da escola ainda deparam com uma visão de infância desenvolvimentista em processo de maturação:

Furtado (2009) também identificou que em sua pesquisa, entrevistando os profissionais da escola, a visão destes é da criança naturalizada, fruto ainda da concepção desenvolvimentista da criança. A autora pondera a necessidade da percepção da criança como sujeito histórico e cultural pelos professores e a importância do avanço dos estudos sobre o tema nas mais variadas áreas do conhecimento. (COLOMBI, 2012, p.94).

Difícil falar da infância e não falar da escolarização, assim sendo, as pesquisas analisadas por Colombi (2012, p. 97) trazem algumas discussões detectadas nos trabalhos analisados, sendo uma delas a necessidade de escolarização no sentido de exercer poder sobre as crianças no que, e de que forma elas devem adquirir, construir conhecimento, além do mais é imposto o papel de “aluno” cada vez mais cedo as nossas crianças, já que estão ingressando ao Ensino Fundamental cada vez mais cedo, então “ao mesmo tempo em que os estudos analisados referem-se à institucionalização do lugar do aluno em detrimento da ideia de criança na escola, muitas autoras também explicitaram a preocupação de garantir a vivência da infância na escola como um direito da criança”.

Na categoria criança ela é representada como um sujeito de múltiplas linguagens que reinventa, cria e isso faz dela um ser autônomo:

Segundo seus estudos, nessa faixa etária elas utilizam a estruturação do pensamento e as múltiplas linguagens para conhecer o mundo através das brincadeiras, simbolizando e compreendendo o meio. Nessa fase elas são receptivas à aprendizagem e aos jogos com regras, apropriando-se de valores, práticas sociais e conhecimentos próprios da cultura em que se encontram. (COLOMBI, 2012, p.99).

No entanto a brincadeira muitas das vezes não é valorizada no espaço escolar, mesmo sabendo ser essa uma das ferramentas em que a criança se apropria do conhecimento acumulado socialmente, se torna difícil desvincular a criança do papel social aluno, mas não deve ser retirado dela, o direito de exercer o que lhe é particular a essa fase:

A criança durante o tempo em que está na escola, constituída como estudante e sujeito social, histórico e cultural, deve aprender o que lhe faz sentido, ser estimulada em suas possibilidades e não tratada como um ser em devir, atrelando a sua aprendizagem com o futuro. Da mesma forma, a sua infância deve estar presente também na escola, nas horas em que está no papel de aluno, pois mesmo em outra função social, não deixa de ser criança, com necessidades e especificidades próprias que devem ser respeitadas e utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. (COLOMBI, 2012 p.107).

São questões importantes que jamais deveriam estar fora da escola, pois faz parte da essência dos principais sujeitos que se encontram na escola, as crianças, que a partir de sua inserção no contexto de ensino fundamental, se faz ainda mais importante que essas questões sejam discutidas, pois, quando o direito a brincadeira lhe é negado, eles criam inúmeras maneiras de transgressão, talvez não pelo ato do desafio, mas simplesmente porque lhe é necessário criar, fantasiar, se movimentar pois

A atividade principal da criança é o brincar, pois através da brincadeira e do lúdico a criança expressa suas potencialidades, seus anseios e desenvolve suas habilidades. Quando a instituição educativa cerceia seu direito à liberdade de movimentos e de expressão ela cria mecanismos de superação, tais como sair da sala repetidas vezes, esconder brinquedos entre os materiais escolares, utilizar a fantasia e a imaginação para transformar os espaços formais em lugares mágicos. (COLOMBI, 2012 p.110)

Canavieiras (2010) buscou em suas pesquisas analisar por meio dos documentos referentes a educação infantil que tratavam sobre a obrigatoriedade das crianças na educação infantil na etapa pré-escolar, documentos esses elaborados no governo Lula (2003-2010), analisando, refletindo sobre as diferentes formas de ver a educação infantil, as contradições, avanços e retrocessos. Os documentos analisados foram: Orientações sobre a Política de Conveniamento, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Projeto de Cooperação Técnica para construção de Orientação Curricular, Novas diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a Emenda Constitucional sobre a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos.

A análise de determinados documentos, mostram que o MEC desde a década de 70 defendia uma política educacional para as crianças de 0 a 6 anos de forma compensatória procurando sanar a fome, a pobreza, a carência cultural em que poderia culminar ao fracasso escolar:

Kramer (2006) diz que, influenciados por prescrições de agências internacionais e por programas desenvolvidos principalmente nos Estados Unidos, documentos oficiais do MEC e pareceres do Conselho Nacional de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (CANAVIEIRAS, 2010 p. 82).

A partir de então há uma preocupação maior com a qualidade na educação mais precisamente quando a educação passa a ser vista como um negócio em que foi proposto a Pedagogia das competências. Sendo assim, durante a elaboração do PNE no ano 2000 esse assunto ganha força sendo denominado de qualidade social, ficando estabelecido nesse Plano que o MEC se encarregaria de elaborar documentos que serviriam de parâmetros para acompanhar a qualidade da Educação Básica:

A mobilização para elaboração de um documento que contivesse referências do que seria a qualidade na educação da pequena infância, e que fosse utilizado pelos sistemas de educação auxiliando na promoção da igualdade de oportunidades, considerando as diferenças, diversidades e desigualdades do contexto socioeconômico e cultural do Brasil, data de 2003. A COEDI/MEC via consultoria de especialistas, encomenda a elaboração do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que já apresentava versão preliminar em 2004, sendo oficialmente lançado em 2006 junto com o conjunto da “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”. (CANAVIEIRAS, 2010 p. 107 *apud*. BRASIL, 2006).

Antes disso, porém, em 2004 uma ONG denominada “ação educativa”, que teve apoio do UNICEF e MEC elaborou indicadores de qualidade na educação, direcionado ao Ensino Fundamental, que ficou conhecido como “índice”:

Instrumento avaliativo que visa o envolvimento de toda a comunidade escolar em processos de melhoria da qualidade da educação. O material consiste numa proposta metodológica participativa e um sistema de indicadores por meio dos quais a comunidade julga a situação de diferentes aspectos de sua realidade, identifica prioridades, estabelece plano de ação, implementa e monitora seus resultados. Desenvolvido com a colaboração de instituições de referência na área de educação, especialistas e órgãos governamentais, o Índice propõe uma metodologia de avaliação da escola com base em indicadores agrupados em um conjunto de dimensões, a saber: ambiente educativo, práticas pedagógicas e avaliação, ensino aprendizagem da leitura e escrita, gestão democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico-escolar e acesso e permanência

dos alunos na escola. (CANAVIEIRAS, 2010 p.109, *apud*. AÇÃO EDUCATIVA BOLETIM ON LINE, 2009).

Essa mesma Instituição não governamental ficou responsável a pedido do COEDI/MEC de elaborar instrumentos auto avaliativo direcionados a educação infantil mesmo a instituição não tendo experiência em pesquisas na área, desse modo:

A elaboração dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil dá-se num longo e complexo processo de discussão. A primeira delas acerca da afirmação das especificidades da Educação Infantil, já comuns ao MEC e a especialistas, mas pouco claras à coordenação técnica do projeto, que dado o êxito da experiência anterior dirigida ao Ensino Fundamental, faz uma readaptação deste instrumento tornando-o a primeira versão proposta à EI. O que se distanciava da realidade da Educação Infantil e das expectativas da área, causando descontentamento (CANAVIEIRAS, 2010, p.110).

Dessa forma, pesquisadores e especialistas da área tiveram de ser convidados a colaborar com a construção do projeto da qualidade da pequena infância, sendo realizado oficinas com intuito de discutir de forma democrática a contemplar as diferenças e diversidade nacionais. Foram realizados então oito seminários regionais que discutiram e alteraram o documento (CANAVIEIRAS, 2010).

Determinado documento passou por várias versões que passou por pareceres técnicos encomendados pelo MEC sendo realizado um desses pareceres por Sônia Kramer e Fúlvia Rosemberg sendo ressaltados vários pontos por Kramer como:

- i) a concepção de linguagem presente no instrumento desconsidera os conhecimentos produzidos sobre essa temática na EI, em pesquisas e em outros documentos oficiais que não são nem citados, como o material do Proinfantil e o documento do “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade (BRASIL/MEC, 2006)”;
- ii) o documento não considera em sua estrutura a especificidade da creche e as necessidades e características dos bebês, o que o torna frágil e incorreto em muitos itens. Dando a impressão que foi uma opção da equipe de elaboração, mas não inserindo argumentos que justifiquem esta indiferenciação;
- iii) quanto à Linguagem o documento parece conteudista e instrucional, apesar dos itens incidirem sobre o processo. Em várias oportunidades a pesquisadora destaca junto à redação dos indicadores a seguinte crítica, “neste item, predomina a tendência conteudista; fica implícito que, além de brincar há conteúdos de Ciências a aprender”. E questiona por que determinado aspectos é destacado em detrimento de outros. Questiona se o item, que está analisando, se aplica a bebês e as crianças pequenas. E, ainda, dá ênfase que o documento não se refere à alfabetização, letramento ou formação do leitor em suas 25 páginas. Uma contradição, que para ela

resulta em uma evidência conteudista e instrucional subjacente a um discurso que omite o papel da educação infantil na formação de leitores. (KRAMER, *apud.* CANAVIEIRAS, 2010, p.113).

Já Rosemberg, chama a atenção pelo fato que o documento possui uma atenção desigual a cada dimensão, sendo que os indicadores demonstram o que de fato está sendo privilegiado, como por exemplo, a dimensão que trata sobre o planejamento institucional que traz em indicadores “proposta pedagógica consolidada” em quantidade de questões ou sub indicadores aparecem 3 sub-indicadores que atendem todas as faixas, sendo que nenhum sub-indicador trata de forma específica a faixa etária de 0 a 3 anos e assim acontece com todos o documento, em que trata de forma geral os temas relacionados a todas as faixas etárias, mas pouco discuti de forma específica como deveria ser para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, há também outros destaques feitos:

Destaca então, a tensão entre o uso de um documento aplicável – “enxuto” ou um documento mais completo do ponto de vista filosófico, educacional e político. Esses conflitos refletiam nos “temas”, que não pareciam ainda totalmente resolvidos quanto a forma de tratá-los – transversalmente ou em blocos, a exemplo dos itens que se referem a bebês; igualdade versus diversidade; necessidades especiais e materiais, que se encontram diluídos entre os tópicos. Ou seja, prevalece a transversalidade. Mas que segundo a pesquisadora seria melhor reuni-los em blocos. Outra questão importante nas considerações da professora Fúlvia Rosemberg, diz respeito a autoria do documento, pois segundo ela o documento deveria ficar sob a responsabilidade do menor número de pessoas e instituições, ganhando “uma cara marcada, de autoria institucional” (CANAVIEIRAS, 2010, p. 114).

Em conclusão de determinada análise do documento feito por Canavieiras foi percebido um grande embate de ideias e de concepção do que seria a educação infantil, suas instituições e currículo para a pequena infância;

[...] há muitos confrontos de idéias mas, por outro lado, há a compreensão de que são eles que dinamizam a conversa, provocam o embate e promovem o movimento de argumentos, disposições necessárias para a explicitação de outros pontos de vista. Talvez, apenas enfrentando as diferentes perspectivas possamos gerar negociações e alcançar algumas concordâncias no plano das concepções sobre educação da infância (BRASIL, 2009f, p.64 *apud.* CANAVIEIRAS, 2010, p. 119).

Outro ponto levantado foi em relação a vasta discussão feita pela professora Tizuko Kishimoto em relação aos bebês, porem na redação final do documento somente ganham

relevância em 10 dos 112 sub-indicadores. A interação entre pares de diferentes faixas etária, assim como a interação com adultos que leva a socialização quesito de extrema importância na educação infantil, também não foi contemplado na versão final do documento.

O documento também foi analisado por Canavieiras como pouco progressista que ela julga ser por “receio e/ou opção política” o documento também deixa de discutir o protagonismo infantil dentro das instituições, sendo esse um ponto importante a ser discutido sendo responsável por trazer a instituição “lócus de uma educação emancipatória”. Sendo destacado por Canavieiras, que isso pode fazer com que o documento seja recebido com pouco entusiasmo por educadores e instituições que já realizam um trabalho nesse sentido.

Ao mesmo tempo que acontecia a elaboração dos “Indicadores da qualidade da educação também era elaborado o Projeto de Cooperação Técnica MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o objetivo de criar Orientações Curriculares para a Educação Infantil, documento esses exigido há bastante tempo, logo após as críticas feitas ao RCNEI “esperava-se, então, um documento que fosse além dos Referencias, que não cometesse os mesmos equívocos e que fosse mais condizente com a realidade e com as pesquisas, paradigmas e demandas da pedagogia da pequena infância” (CANAVIEIRAS, 2010 p. 122). Determinado documento daria ênfase a faixa etária de 0 a 3 anos.

Esse projeto foi elaborado por aproximadamente um ano, entre 2008 a 2009, fazendo parte desse processo vários pesquisadores de diversas universidades como: UFRGS, UCS, UFSC e USP, sendo coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Carmem Silveira Barbosa.

Esse projeto por mais que parte de pesquisas de diversas regiões do Brasil não demonstra um conflito de concepções como Educação infantil, infância e criança, concepção de currículo e de conhecimento, mostrando contrariamente à definição e função social, política, pedagógica que se tem da Educação Infantil, para tanto houve contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil com intuito de:

Identificar sistematizar e analisar posicionamentos e experiências dos diferentes Fóruns Estaduais de EI sobre a temática do currículo, buscando contribuir com a elaboração de “Orientações Curriculares para a Prática Cotidiana na EI” a partir da consulta aos Fóruns sobre as práticas educativas junto às crianças de 0 a 3 anos desenvolvidas em seus estados. (CANAVIEIRAS, 2010 p. 125).

Sendo assim, os fóruns trouxeram como contribuição vários pontos que lhes foram comuns nas discussões como: diversidade, cultura e relação com as famílias, a necessidade do

brincar ser valorizado de acordo a cultura local, destacando também a importância da socialização das crianças, como também a organização da rotina, do material e do espaço físico (BRASIL, 2009e, p. 64 *apud*. CANAVIEIRAS, 2010, p. 126).

E foi em reunião entre Fóruns Estaduais que se contou com o apoio do MEC. Reunião essa realizada em 2009 pelo MIEIB em que foi apresentada a versão final do PCT, nessa ocasião de forma inusitada foi apresentado a elaboração do documento subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, sendo esse trabalho encomendado por outros órgãos não sendo o mesmo do PCT – MEC/UFRGS:

(...) trabalho encomendado pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica MEC/SEB, tendo consultoria de outra pesquisadora e grupo de pesquisa, que não a mesma do PCT – MEC/UFRGS. Os motivos para desarticulação da discussão e separação dos documentos até hoje não foram explicados àqueles que não compareceram nessa reunião. Foi nessa oportunidade, como um “raio caído do céu sereno” (MARX, 2003), que a questão da obrigatoriedade de matrículas a partir dos 4 até os 17 anos de idade, foi pautada pela primeira vez no coletivo do MIEIB (CANAVIERIAS, 2010, p. 129).

Dessa forma o Conselho Nacional de Educação passou a discutir a revisão e elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil sendo feita a discussão do documento no Encontro Nacional da Undime em agosto de 2009 na cidade de Santarém – PA, foi realizado também três audiências públicas para apresentar e debater o documento sendo primeiramente realizado em São Luís – MA no final de agosto depois em Brasília – DF e a última em São Paulo no mês de outubro.

Discussões essas que abrangeram variadas temáticas, desde currículo a proporção de adultos por crianças, tendo como principal foco a diversidade sendo importante garantir a produção das culturas infantis trazendo à tona uma discussão de extrema importância, mas que se encontrava adormecida:

As audiências significaram grandes fóruns de discussão sobre as diferentes especificidades da Educação Infantil, que foram desde a discussão sobre currículo, à forma de organização e agrupamento das crianças, a proporção de adultos por crianças, mas principalmente como contemplar as diversidades e as diferenças nacionais, como garantir a produção das culturas infantis, organizar espaços e materiais, e trabalhar com as diferentes linguagens. Em São Luís, foi a oportunidade de reunir várias pessoas em

torno destas questões, não só especialistas da área, mas autoridades municipais, entidades parceiras, representantes das universidades e de diferentes movimentos sociais, e acordar uma discussão adormecida ou incitar uma reflexão sobre as debilidades da realidade municipal e estadual na área da Educação Infantil, dada a distância dessa realidade e com as proposições das Novas Diretrizes. (CANAVIEIRAS, 2010 p. 130).

A nova Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foi aprovada e homologada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em janeiro de 2010 reafirmando alguns aspectos da DCNEI 1998 que se mantem ainda bem atuais como, por exemplo:

reafirma e se inscreve em princípios democráticos; reforça a identidade da Educação Infantil sem a fragmentação creche e pré-escola; afirma as especificidades das crianças, a concepção de criança como sujeito de direito e produtora de cultura e a infância como construção cultural; defende uma definição de currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico; e focaliza os saberes e fazeres nas diferentes linguagens nas interações e no brincar. (CANAVIEIRAS, 2010 p. 131).

No entanto, anos antes da criação da nova diretriz curricular nacionais da Educação já se encontrava em discussão na câmara e no senado a intenção de antecipação da obrigatoriedade de matrícula tidas como Proposta de Emenda Constitucional no senado sob o n°. 40/2000 e na câmara sob o n°. 487/2002, porem essa discussão ganhou mesmo destaque com EC n°. 53/06 que definiu a transferência das crianças das crianças de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Mas foi a partir da PEC 277/08 que a obrigatoriedade de matrícula foi instituída:

A obrigatoriedade da educação pré-escolar para crianças de 4 e 5 anos e do Ensino Médio até os 17 anos foi instituída a partir da PEC 277/08, elaborada no Senado e apresentada pela Senadora Ideli Salvatti (PT-SC) durante o processo de negociação da prorrogação da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira – CPMF em 2007, essa PEC propõe a extinção progressiva da Desvinculação das Receitas da União – DRU dos recursos da educação. A DRU, chamada primeiramente de Fundo Social de Emergência, criado em 1994, e depois de Fundo de Estabilização Fiscal, surge como imposição do FMI para que o governo retire 20% da receita da União para o pagamento dos juros da dívida pública - independentemente das vinculações previstas na Constituição –, suspensão que incidia diretamente sob os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme garante a CF de 1988, em que 18% dos recursos arrecadados pela União devem ser destinados à educação. Mas, com os mecanismos da DRU, os 18% eram calculados após o desconto dos 20%, o que significou uma perda



de recursos para a educação durante todos esses anos. (CANAVIEIRAS, 2010 p. 133).

Então junto com a EC 277/08 que trazia a desvinculação da DRU significando um ganho de 7 bilhões de reais a mais para a educação que até 2011 somaria cerca de 19 bilhões de reais foram motivos suficientes, avassaladores para que todos fossem favoráveis a aprovação da EC 277/08 “O problema é que, como disse o Vital Didonet em palestra durante o V Congresso Paulista de Educação Infantil, em setembro de 2009, um “pacote com outras emendas que não se vinculavam a discussão da DRU, foi jogado pela Câmara Federal, para dentro do trem em alta velocidade da PEC da DRU, para pegar carona”. (CANAVIEIRAS, 2010 p. 133). Nesse sentido qualquer um que se manifestasse a favor de ser mais discutido mais sobre as novas emendas que estavam vinculadas a PEC não eram vistos com bons olhos por outros movimentos e entidades, que fez com que a trajetória da PEC 277/08 fosse rápida:

A trajetória da PEC 277/08 na Câmara dos Deputados foi rápida. Foi criada e instalada a Comissão Especial para emitir parecer em novembro de 2008, prevendo-se um curto prazo para as emendas (10 sessões). O presidente da mesa da Comissão Especial foi o deputado Gastão Vieira (PMDB-MA) e o relator o deputado Rogério Marinho (PSB-RN) A Comissão Especial realizou uma única audiência pública (18/02/09), com a presença do ministro da Educação, Fernando Haddad e de “outras autoridades”, a saber: Vincent Defourny, representante da UNESCO; Maria de Salete Silva, oficial de projetos da UNICEF; Elisa Meireles, representante do Movimento Todos pela Educação (Audiência Pública, página de rosto). Dia 24/03/09 foi aprovado pela Comissão Especial o parecer do relator e apresentado, em seguida, ao plenário da Câmara dos Deputados para votação (dia 03/06/2009). Porém, um destaque proporcionado pelo deputado Fernando Coruja (PPSSC) – que propunha o fim imediato, e não gradativo, da incidência da DRU sobre os recursos da educação –, fez parar a votação da PEC 277/08 que, finalmente, foi aprovada em primeira votação dia 16/09/2009 e em seguida dia 30/09/2009. (CANAVIEIRAS, 2010 p. 133; 134 *apud*. ROSEMBERG, 2009, p. 32-33).

Dessa forma, a PEC foi aprovada sendo estabelecido alterações nos artigos 208, 211 e 212 da constituição que pode ser lido em negrito abaixo:

**Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações. I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;**

**I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;**

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático – escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

**VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;**

Art 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de Colaboração, seus sistemas de ensino.

**Art. 2º § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão, seu regime de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.**

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação

**Art. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a (sic) universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (CANAVIEIRAS, 2010, p.134 *apud*. CONSTITUIÇÃO FEDERAL).**

Canavieiras (2010) traz algumas análises feita por Rosemberg (2009), dizendo que há uma fragmentação da primeira etapa da educação básica passando a abarcar a pré-escola aos programas e projetos da política educacional do governo que são voltados para ensino, deixando dúvidas a respeito de qual lugar as crianças de 4 e 5 anos permanecerão, na Educação Infantil ou passarão a frequentarem as escolas de ensino fundamental.

Surge também como preocupação de Rosemberg (2009) a substituição da expressão original do inciso VII do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, “ensino fundamental” pela expressão “toda educação básica” levando ao entendimento que as creches foram excluídas da educação básica, do sistema educacional, fazendo com que retrocedam para a informalidade de um atendimento “não formal”. Além do mais em estudos realizados por Rosemberg em países da América Latina que aderiram a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos a autora não acreditava ser esse um modelo a ser seguido já que, isso não culminou na universalização assim como também não aconteceria no Brasil:

Não é possível desconsiderar que o discurso romântico que a obrigatoriedade de matrícula trará a obrigação do Estado com a garantia da oferta de vagas, e, assim, viabilizará o acesso de milhares de crianças de 4 e 5 anos que ainda não frequentam pré-escolas, principalmente no Norte e Nordeste deste país – a posição é ingênua; pois como se sabe o Estado, na esfera municipal, já é obrigado a ofertar tais matrículas e atender essa demanda. Assim, além de voltarmos às discussões da educação compensatória como justificativa para implantação de uma política educacional - que não parece visar o bem-estar das crianças pobres que estão fora das instituições de Educação Infantil –, retrocedemos na concepção da importância desta etapa da educação, como um fim em si mesma (CANAVIEIRAS, 2010, p. 138).

Canavieiras (2010) faz críticas ao MEIB dizendo que teriam um papel importante na discussão mais aprofundada em relação a obrigatoriedade, mas foi lento quanto as articulações de ideias e se posicionarem a respeito. Então ficou determinado que fosse discutido o tema em suas bases e encaminhassem de forma virtual os seus posicionamentos, então o encontro de integrantes do MIEIB dentro da Reunião Anual da Anped, em outubro de 2009, apenas sete dos vinte e cinco Fóruns Estaduais haviam se pronunciado sendo que desses cinco foram contra a obrigatoriedade, um favorável e um se absteve, fazendo nos refletir da seguinte forma:

O fato do MIEIB não tomar a decisão de se posicionar contra a obrigatoriedade e os debates e polêmicas não se esgotarem, acabou por ocasionar o ganho da proposta governista, assim como na derrocada da passagem das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental, acabamos por colaborar com a posição conservadora dos organismos multilaterais de esfacelamento da Educação Infantil que defendemos e lutamos tanto para desconstruir em nosso país (CANAVIEIRAS, 2010, p. 137).

Dessa forma, podemos perceber que ações governamentais de influências dos organismos multilaterais que não priorizam o atendimento e a conservação de direitos a creche ainda é grande em países subdesenvolvidos como o Brasil estão sempre deixando a educação e atendimentos de crianças pequenas para depois, priorizando atendimentos não formais de baixo investimentos:

Pergunto então, como então pensar a cobrança e a efetivação dessa política, da garantia desse direito, se é perceptível que o governo federal vem adotando a política anti-creche, filiando-se ao que já é ideário da UNESCO e UNICEF há algum tempo? Assim, é quase inevitável não pensar, como pontuou Rosemberg (2003), que a Educação Infantil parece sofrer do mal do Sísifo, que sobe morro acima, mas quanto está quase no topo, desce morro abaixo (CANAVIEIRAS, 2010, p. 139).

Dessa forma é possível concluir que os espaços não foram preparados para receber as crianças menores, nem mesmo seu currículo como também seus os (as) professores (as), a rotina destinada a essas crianças muito se aproxima da rotina destinadas as crianças maiores como a formação de fila para entrada na sala ou para se movimentar no espaço escolar, realizam as atividades em folhas A4 fotocopiadas de forma individual, atividades essas sempre com objetivos alfabetizadores, de forma bastante escolarizante, deixando claro que estão fazendo dessa etapa uma fase preparatória para o ensino fundamental, deixando de lado atividades importantes da primeira infância que são as brincadeiras, sendo que por meio dessa ferramenta a criança irá criar, ter sua imaginação provocada partindo do concreto para o conhecimento abstrato, respeitando seu desenvolvimento intelectual, cultural, emocional que será trabalhado e desenvolvido por meio das relações sociais entre pares e adultos da instituição.

A pratica escolarizante diz respeito ao fato de que os currículos não foram repensados, a se estruturarem de forma que atendessem as peculiaridades de aprender e apreender das crianças pequenas, com isso os professores acabavam ficando perdidos quanto a realização de sua pratica e ao que ensinar as crianças, dessa forma as crianças ficavam prejudicadas e pouco conseguiam passar de orientação aos pais do que seria o ensino fundamental de nove anos

Em algumas escolas foram feitas a aquisição de jogos e livros para o atendimento as crianças da primeira infância, no entanto por falta de espaço para disposição dos materiais, esses acabavam ficando guardados com uso limitado. Em outras escolas, as professoras se viram obrigadas a confeccionarem elas próprias brinquedos a serem utilizados pelas crianças.

Quanto a formação dos professores a fim de se prepararem para receber as crianças da primeira infância, na maioria das vezes não houve e quando havia, os cursos tinham tempo e propostas insuficientes de modo que os professores não se preparavam de forma satisfatória a saber lidar com as particularidades da primeira infância, da forma como aprendem, se socializam estando atento as suas reais necessidades.

**Perspectiva dos gestores, familiares, crianças e judiciário a respeito das Leis n° 11.274/06, n° 12.796/2013**

(D-6; T-3; D-24; T-2; D- 7; D-15 D-18; D-22; D-14; D-17; D-8; T-4)

Titulo	Autor	ano
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA LAPA - PR	TAMIRIS APARECIDA BUENO MORGADO	2017
A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Cinthia Votto Fernandes	2014
OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE QUATRO ANOS DE IDADE: PERCEPÇÕES DE EDUCADORES E FAMILIARES	Rafaela Machetti	2015
A CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PERCEPÇÃO DE PAIS, DIRETORES E JUÍZES	SUELI MACHADO PEREIRA DE OLIVEIRA	2015
A DIMENSÃO COMPLEXA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.	Paulo Aves da Silva	2012
UMA CRIANÇA PEQUENA EM UMA ESCOLA DE GRANDES: SENTIMENTOS E EMOÇÕES NO INGRESSO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	Yuska Natasha Bezerra Felicio Garcia	2012
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS	Andréia Manosso Saways	2012
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: EM BUSCA DA LEGITIMAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	Jucemara Antunes	2010
JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DO CORTE ETÁRIO PARA O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ	KATHERINE FINN ZANDER	2015
A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DO PARANÁ	Delvana Lucia de Oliveira	2009
A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA ESTRATÉGIA PARA DELICADAMENTE INICIAR RELACIONAMENTOS E COMUNICAÇÕES	ELIEGE ALVES DEMETRIO CANEVER	2017
AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA	Maria Renata Alonso Mota	2010

Fonte: Da autora.

Morgado (2017), realizou a sua pesquisa de dissertação na cidade de Lapa no Estado do Paraná, em que buscou analisar o Plano Municipal de Educação 2015 – 2024 também realizou entrevistas com os gestores municipais como, diretores, coordenadores. E de imediato o autor supracitado, percebe que os professores e os profissionais da educação em geral não fizeram parte da criação dos estudos e análises do Plano Municipal de Educação, que no qual foi contratado uma empresa para desenvolver o plano dispensando assim as contribuições que os sujeitos, agentes educacionais poderiam trazer para o Plano apesar de ter sido considerado como um documento democrático:

O PME é um documento legal, estratégico que direciona as políticas públicas para Educação do Município por um período de 10 (dez) anos, destacando as necessidades da população. Sua tônica, portanto, é a construção coletiva, que respeita os princípios de colaboração, gestão

democrática e das características da realidade local, assegurando desta forma, a continuidade das ações, análises, avaliações, reestruturações e monitoramentos. O Plano Municipal de Educação, pela corresponsabilidade de toda a sociedade lapiana, norteará as ações educacionais do Município para o decênio 2015 - 2024. (MORGADO, 2017 p. 138 *apud*. LAPA, 2015, p. 12).

O plano municipal da cidade de Lapa traz primeiramente como meta a universalização de até 2016 da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, também visa ampliar a oferta de Educação Infantil em creche com o intuito de atender no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do Plano.

A cidade de Lapa em 2015 contava com 10% de seus professores com nível médio, na Educação Infantil 62% tinham formação em Nível Superior, e 28% possuía Pós Graduação *Lato sensu* contado no total com 635 professores no município. Sendo assim, o município de Lapa busca viabilizar política de formação continuada em parceria com Governo Federal e Estadual em pós-graduação lato e stricto sensu para os profissionais da educação, garantir o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) a todos professores em início de carreira, em todos os sistemas de ensino sendo o que se lê no Plano Municipal de Educação:

Estratégias Municipais: 16.1 Viabilizar política de formação continuada, em parceria com o Governo Federal e Estadual, pós-graduação lato e stricto sensu para os profissionais da educação. 16.2 Implementar formações específicas da/na área da educação básica em regime de colaboração. [...] Estratégias Municipais: 17.1 Garantir, no mínimo, o Pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) a todas(os) professores em início de carreira em todos os sistemas de ensino, observados critérios estabelecidos na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. 17.2 Assegurar e atualizar, no âmbito do Município, planos de carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na legislação. 17.3 Aprovar no prazo de 5 (cinco) anos o Plano Municipal de Carreira para os profissionais da Educação Básica, após discussões democráticas e análises pertinentes com base na legislação vigente. 17.4 Assegurar, na rede pública de Educação Básica um sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo. (MORGADO, 2017 p.142 *apud*. PME, SME, LAPA, 2015, p. 90).

No entanto, os professores não tiveram o pagamento do piso salarial respeitado, já que em 2017 foi votado pelos vereadores da cidade o projeto 020/2017 de achatamento do salário

dos professores, retirando assim o reajuste de acordo com o piso nacional de educação, ficando estabelecido um reajuste de 6% igual ao dos outros servidores municipais.

E com a lei da obrigatoriedade, o município sofreu com o aumento da demanda de atendimento, sendo de 14,93% de 2013 sofrendo uma queda depois em 2014 para 2015 de 4,67% essa queda foi justificada pelo “fato até o ano de 2013 as crianças de Pré I e II, eram atendidas exclusivamente no Centros Municipais de Educação Infantil já nos outros anos o atendimento a essa etapa foi passando as escolas do município” (MORGADO, 2017, p. 150).

De acordo com o Plano Municipal da Lapa, a estimativa de crescimento populacional é de 12,5 % para os próximos dez anos partindo do ano de 2010, utilizando dados do IBGE, da população com 4 e 5 anos realizando a estimativa de crescimento citada no Plano, estima-se que seriam necessárias entorno de 1.483 vagas para crianças com 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil do município da Lapa, para assim cumprir a lei de obrigatoriedade de matrícula para as crianças com 4 e 5 anos na Educação Infantil (MORGADO, 2017, p. 152).

Nesse município, assim como acontecem em outros lugares do país, as crianças pré-escolares da zona rural são atendidas juntas em uma única sala sem separação por idade em suas respectivas turmas além de serem atendidas em apenas meio período, fato esse que também atinge as crianças da pré-escola da zona urbana;

(...) a maioria do atendimento destinado às crianças da pré-escola é ofertada em meio período, apenas o Lar Educandário São Vicente de Paula oferta uma turma com atendimento integral as crianças do pré II, e as outras 23 turmas atendem em período parcial esses dados mostram que apenas 42,85% das crianças de pré-escolar está sendo atendida em período integral. (MORGADO, 2017, p. 153).

Em determinada pesquisa por meio de entrevistas buscou-se compreender o que diretores e coordenadores achavam da lei 12.796/13 que tornou obrigatório a matrícula das crianças a partir dos seus 4 (quatro) anos de idade. Foram feitas duas entrevistas com os profissionais municipais da educação sendo 4 diretoras e 2 coordenadoras, a primeira pergunta feita foi “*Qual é a sua opinião com relação a lei 12.796/13, que trata da universalização da Educação Infantil para crianças com 4 e 5 anos de idade?*” feita primeiramente as diretoras, as respostas obtidas, em sua maioria disseram em não concordarem com a obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos. Os motivos foram diversos desde a necessidade de a criança estar no seio familiar até a críticas feitas a lei, pelo fato da lei

ter sido imposta, sem antes preparar as escolas para poder aplica-la de forma que tivesse qualidade, apenas uma diretora disse que a lei pode ajudar a melhorar na aprendizagem:

Outro ponto levantado foi à falta de espaço físico para o atendimento da nova demanda, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil de 2009, remete que os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem ter uma concepção de educação e cuidado respeitando o desenvolvimento das crianças, os espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla, seguro e aconchegante. (BRASIL, 2009, p. 50). O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil deve estar baseado no respeito às crianças pensada para desenvolver a criança integralmente e não apenas em cumprir o que prescreve uma lei, ou cumprir o que se tem como meta no Plano Nacional de Educação e consequentemente no Planos Municipais (MORGADO, 2017, p. 164).

A segunda pergunta feita as diretoras sendo ela *“Na sua opinião a lei 12.796/13 trouxe mais vantagens ou desvantagens para a Educação Infantil do município principalmente no aspecto de atendimento de qualidade?”* também foi levantado por elas a questão da falta de espaço adequado em atenderem as crianças, dizendo mais uma vez que o serviço não proporciona qualidade que a referida Lei trouxe mais desvantagens do que benefício, tirando até mesmo o direito da criança de uma educação integral, já que passaram a serem atendidas em sua maioria em período parcial, a resposta de um diretora chama atenção da pesquisadora, pelo fato dessa diretora ver a creche ainda com caráter assistencialista, dizendo que a creche deveria oferecer seus serviços apenas as mães que trabalham e não podem ficar com os filhos.

As repostas da coordenadora, já que uma desistiu de participar da pesquisa, foi bem parecida com as respostas das diretoras ressaltando a precariedade e falta de espaços pra atenderem as crianças de maneira plena, tanto na oferta de vagas como também na qualidade de serviço, a coordenadora fez o levantamento de uma problemática bastante séria, que é a importância dada a um segmento da educação em detrimento de outro, dizendo que houve uma redução de oferta de vagas as crianças de 0 a 3 anos;

A coordenadora ainda comenta que por conta da demanda de Pré I e II, houve uma redução das turmas de 0 a 3 anos, o que não condiz com a meta 1 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, que traz como um de seus objetivos a ampliação de atendimento de creche para crianças de 0 a 3 anos em 75%, no entanto 2 anos após a aprovação do referido plano de acordo com a entrevistada houve diminuição desse atendimento. (MORGADO, 2017 p. 164).



Em uma outra pergunta feita às diretoras sendo ela *“Na sua opinião como deveria acontecer o mapeamento de oferta de vagas na Educação Infantil? E de quem deveria ser esse papel dos Centros Municipais de Educação Infantil ou da Secretária Municipal de Educação?”* chama a atenção a fala de uma das diretoras reforçando a ideia da creche ser assistencialista que deveria ofertar vaga somente para os filhos das mães trabalhadoras, causando um grande espanto, em relação a uma profissional pensar dessa forma, que ainda não se deu conta da creche ser um direito previsto a todas as crianças estabelecido em nossa constituição, direito esse conquistado por meio de muita luta e que ainda segue ameaçado:

Analisando as falas das diretoras relacionadas ao mapeamento de vagas para a Educação Infantil encontramos claramente uma visão assistencialista do trabalho realizado na Educação Infantil, como servindo para tirar as crianças do estado de risco, mencionando até mesmo o direito da mãe trabalhadora. As instituições de Educação Infantil se caracterizam como ambiente de cuidado, mas também de educação trazendo uma perspectiva mais alentadora, os parâmetros de qualidade para essas instituições pode ser uma prática adequada para a superação da discriminação que ainda estão presente nessas instituições a questão não está em educação versus assistência, no entanto historicamente as instituições pré-escolares dos mais pobres era de baixa qualidade e é isso que precisa ser superado a educação de crianças pequenas sempre envolve cuidados por isso o papel de cuidar e educar é atribuição das instituições de Educação Infantil. (MORGADO, 2017 p. 167; 168).

As diretoras também sentem a necessidade de serem consultadas por meio da secretaria municipal de educação a respeito das vagas sendo que assim se faria uma gestão participativa levando em consideração a opinião daqueles que vivenciam o dia-a-dia da instituição e compreendem melhor a demanda de matriculas que a instituição pode suportar sendo que, *“é necessário conhecer a realidade antes de intervir nela, pois essa intervenção deve ser benéfica e não prejudicial o mapeamento deve servir como ferramenta para avaliar não somente a quantidade de atendimentos mas também a qualidade do atendimento”* (MORGADO, 2017, p. 169).

Ainda em relação ao Plano Municipal De Educação da Lapa – PR, é apontado por ele algumas estratégias como, por exemplo, a busca de recursos junto ao governo Federal para a construção de novos e ampliação dos Centros Municipais de Educação Infantil, então é perguntado as diretoras e coordenadora se elas têm conhecimento sobre esses recursos e no que foram investidos. E as respostas em sua maioria dizem não saber sobre o uso dos

recursos, apenas duas diretoras, dizem saber os destinos dos recursos, dizendo que foi repassado para dois CMEIS inaugurados em 2015 e 2016 e uma outra diretora diz saber dos recursos que apenas são enviados a escola em que trabalha, relatando que o último recurso enviado a escola foi usado para acessibilidade pois havia uma criança na escola com necessidades especiais:

A questão número três da primeira etapa das entrevistas a maioria das diretoras disse não ter conhecimento sobre no que os recursos recebidos do Governo Federal estão sendo investidos, a diretora Margarida cita a construção de novos CMEIS no que se refere a estrutura física e a diretora violeta afirma ter conhecimentos apenas das verbas que são repassadas para a instituição onde ela é diretora (MORGADO, 2017, p.171).

A coordenadora participante também relatou em sua fala a criação dos dois CMEIS como também a realização de compra de equipamentos para as creches novas, assim como para as creches mais antigas do município. Outra pergunta foi feita pedindo a opinião das participantes no que elas acreditavam que os recursos do governo Federal deveriam ser investidos, e as repostas que mais se destacaram foi contratação de mais profissionais, investimentos em cursos de formação continuada, construção e ampliação dos CMEIS; aquisição de mobílias adequadas para as crianças assim como de materiais pedagógicos:

Na questão número três da segunda fase das entrevistas temos a opinião das entrevistadas sobre no que os recursos deveriam ser investidos percebe-se que a falta de recursos humanos fica evidente e nisso seria importante investir, no entanto não é necessário apenas investir em contratações mas também na formação e nas condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação de acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) a qualificação dos profissionais que trabalham nesta etapa de ensino influenciam na qualidade da educação, pois professores com formação de qualidade com salários satisfatórios, que contam com um trabalho em equipe e procuram sempre a formação continuada visando aprimorar constantemente sua prática são fundamentais na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade. Outro ponto relevante na fala das entrevistas é a formação continuada dos professores, a estrutura física, mobília e material (MORGADO, 2017, p. 171-172).

Sabendo da importância da formação continuada aos professores sendo um momento de reflexão e inovação de suas práticas pedagógicas se torna preocupante a ausência desse tipo de formação aos professores sendo que o Plano Municipal da Educação da cidade discute a importância da formação continuada e que, no entanto, não é colocada em prática:

A formação continuada é necessária para garantir a qualidade no atendimento, caracterizado por curso de aperfeiçoamento que devem estar incorporados no calendário da instituição, permitindo o processo de ação reflexão-ação. A avaliação nessa etapa da Educação Básica deve ser realizada por meio da observação, reflexão e diálogo, e deve ser acompanhada diariamente, a avaliação tem o papel de subsidiar o professor na organização e reorganização das práticas pedagógicas (MORGADO, 2017 p. 175 *apud*. PARANÁ, 2014, p.24-25).

Como já foi visto antes, algumas crianças do pré I e pré II que correspondem as crianças em idade de 4 e 5 anos vem tendo acesso as escolas apenas em período parcial, então foi perguntado as diretoras e como é feito em suas escolas. As respostas são parecidas dizendo que nos CMEIS em que trabalham há apenas o pré I e esse acontece sim, de forma integral, uma diretora chama atenção dizendo acreditar que o pré II também deveria estar nos CMEIS em período integral já que os pais necessitam de atendimento integral. Outra pergunta é feita: *“Existe previsão que o atendimento ao Pré I para o ano de 2018 aconteça em tempo parcial 4 horas diárias, você concorda que o atendimento para o Pré I seja parcial? Porque?”*.

A maioria das diretoras dizem não concordar com a atendimento parcial feito a essas crianças, no entanto as justificativas são na maioria por acreditarem que a creche serve como amparo as famílias de forma assistencial, sendo um lugar de guarda enquanto os pais trabalham fora, foi visto também uma preocupação em relação a conteúdos, acreditando que o período parcial não seria o suficiente para as crianças assimilarem o conteúdo:

Podemos observar que ainda existem sinais de uma visão assistencialista na Educação Infantil, como por exemplo quando uma gestora relata que para os pais que precisam para trabalhar, ou quando existe a discordância com o atendimento em tempo parcial e a resposta obtida é que os pais vão ficar indignados, ao invés de nos indignarmos pela negação do direito da criança em ser atendida em tempo integral nas instituições de Educação Infantil. Toda a dinâmica educacional deve ter como prioridade os direitos e interesses das crianças e esse direito é de todas elas independente da renda da família ou horário e local dos trabalho dos pais, reconheço que todos devemos nos preocupar com as crianças em diferentes aspectos como sua proteção, cuidado seu desenvolvimento, principalmente quando pensamos nas diferentes realidades que as crianças brasileiras vivem, no entanto esse direito não pode ser negado a nenhuma criança, na tentativa de superar a visão que a Educação Infantil é local para deixar as crianças aos cuidados de outras pessoas para serem cuidadas (MORGADO, 2017, p. 187; 188).

A coordenadora entrevistada confirma em sua fala que a intenção do município é de acabar com o atendimento integral feito as pré-escolas e que esse atendimento seja feito somente em período parcial, ela diz não concordar que o atendimento seja feito em sua totalidade de forma parcial, mas que possa existir as duas opções ficando a critério da família escolher qual modalidade melhor lhe atenderá.

Em relação as crianças de 5 anos do pré II estarem nas escolas é perguntado as diretoras se concordam com isso. A maioria discorda, justificam suas respostas dizendo que as crianças são muito pequenas que isso pode atrapalhar seus desenvolvimentos já que na escola o tempo para a brincadeira e o lúdico são curtos, apenas uma diretora concorda com o atendimento na escola por ser meio período e que se fosse feito no CMEI atrapalharia sua rotina.

A questão nove questiona o atendimento das crianças do Pré II estar acontecendo em escolas e não nos CMEIs, unanimemente as diretoras acreditam que o lugar dessas crianças é nos Centros Municipais de Educação Infantil destacando a importância do lúdico das brincadeiras e das características próprias da Educação Infantil. É válido destacar em relação à criança, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais (MORGADO, 2017, p.190).

Já para a coordenadora foi perguntado sobre as adaptações feitas nas escolas para receber essas crianças e também como o professor foi preparado para fazer o atendimento a esse grupo de crianças. A coordenadora respondeu dizendo que foi ofertado aos professores cursos que atendam as especificidades dessas crianças disponibilizando currículo da educação infantil, no entanto ela não respondeu sobre as adaptações feita na escola.

Na pesquisa de Fernandes (2014), realizada no município do interior do Rio Grande do Sul, em que se buscou ouvir profissionais da educação, família e crianças contando com um supervisor pedagógico da secretaria municipal de educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e um da Educação Infantil; um coordenador pedagógico do Ensino Fundamental, um diretor da Escola Municipal de Educação Infantil; dois professores do 1º ano do Ensino Fundamental 4 professores da pré-escola e um substituto; um grupo de crianças do 1ºano do Ensino Fundamental; um grupo da pré-escola de 12 crianças todas com 5 anos e contou também com 3 mães do Ensino Fundamental e o mesmo número de mães da pré-escola. É importante ressaltar que as pré-escolas analisadas estão inseridas em creches, os EMEIS.

A pesquisa teve como principal fonte para coleta de dados a entrevista, mas também foram utilizados documentos fotográficos. Em entrevista com a supervisora do ensino fundamental foi revelado a Fernandes (2014), que não tiveram curso de capacitação nem mesmo a disponibilização de materiais que os auxiliassem na implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Veja-se:

Supervisora EF: quando chegou essa lei, fui até a secretaria e disse: olha agora as crianças vão entrar mais cedo na escola, vai ser com 6 anos e é o primeiro ano, tá mais e aí? Como é que vamos fazer? O que é que tem... aí na época agente não tinha, muita coisa que se embasar assim, só tinha a lei, mas como trabalhar? Metodologia, o que trabalhar? Só dizia que era o lúdico, mas como? De que forma? De que maneira? Ai eu fiquei de cabelo em pé, né. Correndo para tudo que é lado, querendo saber o que era o letramento, o quê era o letrar, alfabetizar, a diferença, então fui-me instrumentalizar mais na parte teórica sobre isso, aí depois agente pegou, porque eu disse assim, não, não veio nada assim... porque outros municípios tiveram uma capacitação e aí aderiram aqueles métodos alfa... Airton Senna, isso mesmo, mas para nós aqui não chegou convite para essa capacitação... e eu digo e agora? (entrevista realizada com a supervisora da SMED responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental, em 10 de dezembro de 2012 *apud*. FERNANDES, 2014 p.)

Dessa forma, ficaram repletas de dúvidas sobre o que ensinar, o que priorizar, em que momento priorizar. Então tiveram como iniciativa realizar estudos juntamente com professoras alfabetizadoras afim de que pudessem fazer um levantamento e estudo sobre o que ensinar:

Supervisora EF: como é que nós vamos fazer a proposta pedagógica que nós não temos, como é que vou montar e, então, como é que eu fiz, juntei aquelas professoras alfabetizadoras, porque elas têm a base, né. Alfabetizadoras, umas já tinha trabalhado com o pré, então eu selecionei todas as professoras e aí a gente se reuniu e montamos... começamos a fazer reuniões... encontros de estudo, até montar a proposta. Então, assim a gente foi estudando toda a parte teórica e, depois, disse assim para as gurias: agora no próximo encontro vocês vão me trazer assim, o que vocês acham importante trabalhar no primeiro ano, para depois vocês alfabetizarem, né. Que prepare eles pra alfabetização o que seria o 2º, que tudo é alfabetização, mas eu digo assim, para que vá ajudar vocês no 2º ano. Aí elas foram para a casa e tudo e fizeram os estudos delas, na próxima reunião elas trouxeram tudo... Isso é importante na matemática, aquilo foi importante na matemática e nós ficamos com um monte de papel e começamos a selecionar isso é, aquilo não é montamos. Aí depois que montamos começamos a ler, mas isso não é mentira e assim foi, assim até... o que uns 2006 nos implantamos... 2007, 2008, 2009... e ainda a gente está reformulando, vamos sempre assim trocando... isso aqui acho que é mais para o pré, passa para o pré, vamos

puxar mais do 2º ano vamos passar para o 1º ano que 2º ano faz outras coisas... então a gente foi assim reformulando ao longo do tempo... (Entrevista realizada com a supervisora da SMED responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 10 de dezembro de 2012).

Percebemos assim que a supervisora sabia que o primeiro ano não era uma etapa rígida e exclusiva para alfabetização e sim uma fase que preparava essa criança para um processo gradual de alfabetização.

Processo esse que acontece já na educação infantil por meio de jogos, brincadeiras, faz de conta, contação de história, mas muitos professores ainda veem a alfabetização e o letramento somente em forma de escrita e decodificação de letras que acontecem no ensino fundamental. Eles parecem não se atentar para o fato de que o educar está para educação infantil assim como o cuidar também está, estão atrelados e, portanto, são indissociáveis, assim sendo para além de um local de guarda em que o educar também faz parte:

Professora 1 do EF: porque assim tem muitos, até colegas que veem a educação infantil só como assim ó, vamos cuidar e vamos brincar tu dá um cesto de brinquedos tu brinca ali, tá na hora da merenda, dá merenda, tá na hora do almoço, dá almoço, da hora de... e eu não vejo assim tá. Quando eu fiz a escolha de vir para o 1º ano, porque eu me apaixonei pela alfabetização e também por isso, porque ela não é valorizada como eu acho que deveria de ser. (...) E assim ó, porque a educação infantil ela precisa de todos. Ela não pode ser só o pré ou jardim. Ela precisa do berçário, do maternal e do pré, ela precisa que a criança faça tudo com compromisso. E as vezes não acontece nem com os pais porque eles não levam e quando levam é porque precisam, não vendo como escola, vendo como um lugar que meu filho vai estar alimentado, cuidado e deu. E eu noto isso, os pais de pré, que eu já trabalhei com pré, em escolinha de Educação Infantil Municipal, eles não têm esse compromisso eles querem alguém que cuide, não todos (...). E aqui no fundamental não, os pais tem mais compromisso porque eles veem assim agora é escola. (Entrevista realizada com a Professora 1 do ensino fundamental, em 07 de novembro de 2012).

Diante da fala acima, percebemos que os pais também são responsabilizados pela desvalorização da educação infantil, e isso pode se dar pela falta de parceria entre escola e família, pela falta de diálogo e de participação, em que os pais pouco sabem os reais objetivos, proposta educativa para seus filhos, sendo assim, são discursos que dificilmente serão desconstruídos em nossa sociedade.

A professora do Ensino Fundamental trouxe a visão de Educação infantil como algo responsável para o bom desenvolvimento da criança nas demais etapas da educação, afim de

que sejam preparadas para estarem no ensino fundamental “outro entendimento que aparece junto à concepção da Educação Infantil/pré-escola como base é a aquisição de habilidades, de hábitos. Estes irão formar um alicerce para que as crianças sigam sua trajetória de escolarização com melhor desempenho (...)” (FERNANDES, 2014, p. 115). A supervisora e a maioria das famílias também corroboram desse entendimento:

Família 3 EF: Eu acho que sim, eu gostaria de ter feito um pré. Aí as regalias hoje em dia no pré, são maravilhosas, né. Eles fazem trabalhos, eles gostam entendeu? Na minha época nos já entramos direto para 1º série e já tinha que estar praticamente fazendo o AEIOU, e eles já vem devagar eles aprendem a letra A é devagar para aprenderem aquela letra A, a letra E é devagar não é tudo assim rapidão que nem na nossa época já entrava direto para a 1º em um mês já tinha que estar aprendendo... já vêm com regalias, o ensino hoje em dia já esta mais avançado um troço bem, hoje em dia até no computador uma criança se senta pra mexer... (Entrevista realizada com a mãe da família 3 do Ensino Fundamental, em 04 de dezembro de 2012).

É interessante chamar a atenção para o fato de que sempre o tema alfabetização se encontra presente “vista desta forma, é compreendida como um momento preparatório para o ensino fundamental, realizando um processo de pré-alfabetização” (FERNANDES, 2014 p. 124).

Desse modo, não levam em consideração que a pré-escola e a Educação Infantil são espaços de produção de cultura, que se chocam, se amplificam ganhando nova forma levando a mudanças de comportamento e de pensamento, sendo lugar das relações humanas, que devem fazer parte o afeto e a empatia. Compreendendo assim, é visto que as necessidades das crianças não se resumem somente em aprender ler e escrever, mas sim, de viver sua infância de forma plena em que ela seja respeitada e acolhida, assim como mandam a nossa Constituição e ECA;

Dahlberg, Moss Pence (2003) discorrem sobre uma pedagogia baseada no relacionamento, no dialogo e na ética de um encontro. Esta pedagogia reconhece a criança como coconstrutora dos conhecimentos, em que a produção de conhecimentos e a construção de significados são realizadas no relacionamento com outros coconstrutores, tanto adulto como crianças (FERNANDES, 2014, p. 125).

As famílias dizem em entrevista sobre a importância de seus filhos estarem em interação com as outras crianças e apontam sendo esse um dos motivos pelo qual optaram por colocarem seus filhos na pré-escola, alegam que seus filhos ficam muito tempo sozinhas, e na

escola eles tem a oportunidade de estarem com as outras crianças para brincarem e ao mesmo tempo se desenvolverem (FERNANDES, 2014).

Em se tratando de rotina a autora percebe em suas análises que há uma grande parte das atividades dirigidas, chamados de “trabalhinhos”, sendo esses dicotomizado em relação aos cuidados relacionados ao corpo, como se somente as atividades dirigidas fossem produtivas e de aprendizagem. Os tempos nas instituições se apresentam de forma bastante enrijecida sem possibilidade de mudanças, principalmente em se tratando do horário da merenda, fazendo com que todos os outros horários sejam organizados a partir do horário das refeições (FERNANDES, 2014).

Na turma da pré-escola analisado por Fernandes (2014), os espaços são constituídos por mesas, cadeiras, armários, mas chama a atenção pela falta de brinquedos e espaço para brincar “no espaço narrado, os cartazes e as decorações parecem ter maior relevância do que as produções das crianças e as construções destas, não se identificando marcas de autoria, já que, mesmos os trabalhos dispostos nas salas, são padronizados por folhas mimeografadas” (FERNANDES, 2014 p. 142).

A escolarização das crianças já na educação infantil faz com que as crianças vejam os espaços da Educação Infantil e Ensino Fundamental como similares que é o que foi visto em análises aos desenhos feitos por eles desses dois espaços. As diferenças representadas estão basicamente no tamanho dos prédios das escolas, já o interior das salas é representado da mesma forma com carteiras posicionadas em direção ao quadro e para mesa da professora:

No desenho da menina, a pré-escola é organizada de forma com que as cadeiras e classes fiquem dispostas em frente ao professor, não favorecendo a interação as crianças. Igualmente, um menino do 1º ano, em sua ilustração, expõem claramente a figura do professor sentado em frente ao aluno. Estas descrições permitem uma reflexão cerca dessa organização, já que demonstram que, nas duas etapas, a forma como o espaço é organizado é semelhante. Este fato leva também a tecer relações com as práticas pedagógica realizadas pelos professores, em que este é o centro, e os comportamentos esperados dos alunos são que se mantenham sentados voltados para o professor e que realizem as tarefas por eles definidas (FERNANDES, 2014 p. 196).

As crianças compreendem esse momento de transição da pré-escola para o ensino fundamental como algo necessário para o seu desenvolvimento cognitivo e crescimento, e sabem que o ensino fundamental exigirá mais deles, em que terão mais trabalhos enquanto as brincadeiras de tornarão mais escassas:



Menino 1 EI: o que gostas de fazer aqui?

Brincar...

E tu só brincas?

Não faz trabalhinho...

Que tipo de trabalhinho que fazes?

É de pintar boneco, de letra...

E na outra escola tu achas que vais brincar também?

Não porque a gente somos grande...

E o que achas que vais fazer lá?

Copiar... (entrevista realizada como o menino 1 da pré-escola, em 26 de novembro de 2012)

Professores também fazem essa relação de adentrar ao ensino fundamental e deixarem de serem crianças:

Professora 1 EF: Aí eles se sentem grandes, eles deixaram de serem os pequenininhos da creche (...) então eles acham assim: agora eu deixei os pequenos! tanto é que eles mudam até a mochila, lá eles levam lancheira... aqui eles querem mochila de rodinha, a própria criança faz a transição, eles fazem assim, então quando eles chegam aqui na escola é enorme... eles dizem assim: Prô! E aí nos viemos lá da frente caminhando toda a escola até subir... Não acaba mais! (Entrevista realizada com a professora 1 do Ensino Fundamental, em 07 de novembro de 2012).

É visto que a escola para fazerem com que as crianças se adaptem a nova estrutura do Ensino Fundamental rompem de forma brusca com a educação infantil, não há uma continuidade “(...) uma preocupação com o período de transição, como algo pensado e organizado pelos adultos para ajudar as crianças nesse processo, confirmando a ideia de que “a própria criança faz a transição” (FERNANDES, 2014, p. 202).

De acordo com a obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos, dos 11 participantes da equipe pedagógica entrevistado por Fernandes (2014), dois não concordavam com essa lei, a professora 1 do pré II, dizia que era uma responsabilidade muito grande para crianças tão pequenas, em relação as 6 famílias entrevistadas apenas 2 foram contrárias, suas opiniões iam

de encontro com a opinião da professora, dizendo que as crianças eram imaturas demais para serem obrigadas a irem para escola.

Nesse sentido a autora chega-se à conclusão que a obrigatoriedade de matrícula estava intrinsecamente relacionada com a escolarização, então o que era de agrado de uma grande maioria, em alguns causava preocupação:

Como coloca Almeida, Neves e Gondra (2012), por meio de alguns estudos sobre a obrigatoriedade, pode-se perceber que há bastante tempo este tema se encontra presente nos debates sobre educação, em virtude de exigência da escolarização por parte do poder público e da imposição da educação obrigatória às famílias e crianças (FERNANDES, 2014, p. 205).

Machetti (2015) pesquisou a respeito das perspectivas dos profissionais da educação, como professores e gestores a respeito da lei da obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos, assim buscou também o olhar dos familiares a respeito da obrigatoriedade aos 4 anos, e o que se percebe é que os profissionais da educação veem necessário a obrigatoriedade da educação infantil, por preparar as crianças a adentrarem o ensino fundamental;

Ah! Eu acho fundamental, porque se não elas ficam sem nenhum preparo para o Ensino Fundamental, porque aqui a gente da toda a base, a parte de coordenação motora, interação social (...). Quando eles vêm de casa, os meus alunos, eles vêm sem noção nenhuma disso aqui, eles não têm noção de cores, não tem noção de forma, não sabem pegar num lápis... Então toda essa parte, essa parte de coordenação, tudo que a gente faz aqui na educação infantil. Entao eles chegam no ensino fundamental prontos. Agora, a criança que vai direto, ela chega lá muito crua, então o que acontece, eles não conseguem se alfabetizar no período de 1º a 4º série do fundamental (Professor da fase 4 da escola João e Maria. Grifos nossos, 2014 *apud*. MACHETTI, 2015, p.55).

Diante do excerto apresentado observamos a concepção de criança imatura, tabula rasa que nada sabe, que somente irá adquirir conhecimento quando adentrar a escola, como se ela ao longo de sua vida, com a família não fosse capaz de levantar, construir nenhum tipo de conhecimento relevante ao seu processo educativo, a escola aqui é vista como um meio de redenção, a salvar o sujeito infantil da ignorância.

É trazido pelos educadores a questão da idade, dizendo que quanto mais cedo essa criança se inseri na escola mais rápido e melhores êxitos ela obterá na escola, sendo que “segundo Kramer (1991), o critério idade não deve ser o único para ingressar a criança no

processo de ensino, pois somente na idade cronológica não garante seu efetivo aprendizado em relação aos objetivos previstos pelos programas escolares” (MACHETTI, 2015, p.58).

Quanto ao conhecimento da lei alguns pais e profissionais disseram em entrevista não terem tomado consciência da Lei e isso se torna complicado quanto a fiscalização e cobrança de acordo com os reais objetivos. Os que tinham algum conhecimento da lei, ressaltavam sua importância em colocar cada vez mais cedo as crianças em convívio escolar, podendo assim ser preparadas para as demais etapas educacionais, além de permanecerem seguras dentro da escola, que ao contrário disso ficariam nas ruas correndo risco de toda espécie de perigo.

Em entrevista, com os pais a questão de a criança estar em contato com outras é levado em consideração, acreditam que juntas de seus pares, elas se desenvolvem melhor, já que a socialização se faz presente o tempo todo “para Abramovicz e Wakgop (1991), neste espaço as interações são traduzidas por atividades diárias que as crianças fazem juntamente com outras crianças, sob a orientação de um professor” (MACHETTI, 2015, p.70).

Algumas professoras defendem a obrigatoriedade até antes dos 4 anos, para ser mais precisa aos 3 anos, alegam que nessa fase a criança já possui uma certa autonomia podendo fazer várias coisas sozinhas como ir ao banheiro, por exemplo, além de já ter uma facilidade maior de se comunicar, podendo assim brincar mais e falar sobre o seu dia, sobre acontecimentos. Chamando a atenção para a falta de olhar para as outras faixas etárias como de zero a três, dando a entender que essa faixa etária não é importante e que não há socialização entre as crianças (MACHETTI, 2015)

Na visão de uma diretora, a obrigatoriedade fez com que fosse desconstruído entendimento de escola como assistencialista, passou-se a ver a educação infantil como um lugar preponderante de aprendizado e socialização entre pares e adultos. Além do mais, fez com que os pais tivessem mais responsabilidade com a vida escolar do filho, já que dificilmente levavam as crianças para a escola, e agora com a lei da obrigatoriedade as crianças estão mais assíduas (MACHETTI, 2015).

A tese de Oliveira (2015), nos apresenta uma problemática vivenciada pelos familiares, escola e judiciário no Município de Poços de Caldas no Sul de Minas Gerais, em relação a data de corte imposta pela lei ao ingresso das crianças no ensino fundamental de nove anos, sabendo que o corte etário ficou estabelecido no dia 31 de março, no entanto em julho houve a criação da Lei Estadual nº 20. 817 de 30/07/2013 que aumentava a data corte, sendo assim pais de algumas escolas particulares da cidade, não aceitaram que seus filhos que faziam seis anos pouco tempo depois do corte etário, continuassem em mais um ano na

educação infantil, dessa forma acionaram a justiça para que seus filhos pudessem avançar para etapa do ensino fundamental, mesmo eles tendo ainda seus 5 anos de idade e fossem pertencentes a primeira etapa da educação básica:

Assim se deu em relação à data de corte, pois foi a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos e da regulação pelo CNE, do dia 31 de março como limite máximo, que foram efetivadas muitas matrículas no 1º ano do ensino fundamental e na educação infantil, de forma seletiva e elitista, através de liminares (OLIVEIRA, 2015, p. 160).

Nos mostrando quais aspectos, e o que é de fato valorizado pelas famílias de classe média em relação a escolarização de seus filhos e de que forma agem para que seus desejos e concepções possam acontecer, mostrando que não são reféns das políticas públicas que envolvem a educação, nesse sentido de forma incansável procuram agir e mudar aquilo que não concordam;

Entretanto, bem antes da obrigatoriedade em nível nacional, a inclusão da criança aos seis anos de idade vai ocorrendo aos poucos e, “independentemente da implantação do FUNDEF, que em 1998 pode ter acelerado as mudanças, milhares de famílias já matriculavam seus filhos de seis anos no ensino fundamental nas cidades, mesmo antes que a atual lei o permitisse” (BRASIL, 1998). Este é um bom exemplo de que as famílias não são meros objetos de políticas educacionais, mas sim coprodutoras da realidade (OLIVIERA, 2015, p. 111).

Dessa forma, a partir de um grupo de pais, vários outros se juntaram para cobrar aquilo que não achavam que estava correto, ou seja, que seus filhos permanecessem na educação infantil, já que completariam seis anos pouco tempo depois da data de corte causando grande indignação aos familiares, até mesmo porque isso acarretaria mais gastos financeiros para manter a criança na escola por mais um ano na educação infantil, no entanto, não pensaram o bastante ao ponto de perceberem que isso poderia prejudicar a criança em vários aspectos importantes como, por exemplo, psicológico como também no desenvolvimento motor, social, que são conquistados por meio do brincar e que faz com que a criança tenha mais confiança e se sinta mais segura em enfrentar novos desafios:

Percebeu-se que as solicitações na justiça para matrícula foram como “uma onda”, um movimento do qual muitas pessoas participaram sem ao menos pensar sobre o que as impulsionou ou sobre as consequências dessa ação: “todo mundo está indo, então a gente também vai”. Em princípio, a necessidade da criança estar no primeiro ano foi “imposta pela sociedade e

pelos pais”, e a consciência da importância do brincar nessa idade surgiu mais tarde, com a ponderação de estar impondo à criança, de forma precoce, um desenvolvimento que poderia ter-se dado em época posterior, sem nenhum prejuízo a ela. É curioso constatar que, ao se referirem à infância, os pais se lembram do período em que eles próprios a viveram e, assim, vem à lembrança como foi importante para eles o tempo de brincar (OLIVEIRA, 2015, p. 160-161).

Nesse sentido, os pais deixaram se levar pela pressão social em que as crianças são colocadas como concorrentes em disputas, situações impostas por nossa sociedade capitalista, em que os sujeitos devem estar sempre a frente de seus pares que são vistos na verdade como oponentes, e essa corrida frenética, desenfreada é imposta já na mais tenra idade sendo a família, a escola responsáveis por impulsionar as primeiras largadas.

Assim sendo, os pais percebem os prejuízos que essa corrida desenfreada pode ocasionar aos filhos, mas preferem que eles sejam colocados em posição e saiam na frente se realizando naquilo que é imposto pela sociedade, ou seja, sujeitos bem sucedidos, isso corresponde à uma carreira promissora, uma casa bonita e um carro do ano, filhos e um parceiro (a) ideal, sendo essas coisas capazes de esconderem a debilidade emocional, a pobreza de espíritos e os desejos obscuros que permanecem as sombras da alma, que talvez jamais serão realizados, tudo isso para estar em conformidade com a sociedade, e sempre haverá a incógnita que nem mesmo os próprios sujeitos conseguem responder, “sou realmente feliz, tudo isso foi o que eu sempre almejei, ou é apenas a composição de um personagem, para satisfazer a sociedade?” E essa pressão faz com que cada vez mais cedo crianças, adolescentes passem a serem consultados por psiquiatras e psicólogos, por exemplo:

O excesso de responsabilidades e cobranças muito cedo na vida da criança pode, em consequência, deixá-la insegura, levando os pais a buscarem ajuda em terapias.

- Hoje até que ele está bem. Ano passado eu tive que recorrer à psicóloga, porque ele estava muito inseguro. E, como eu te falei, eu não consegui detectar a causa disso. Até a psicóloga tratou essa insegurança dele e falou que a gente não precisava detectar a causa naquele momento. Precisava, sim, cuidar dessa insegurança dele. Ele fez três meses de terapia, melhorou bastante, percebo alguma recaída de vez em quando, mas ele está bem (Pai 5). (OLIVEIRA, 2015, p.167)

Nesse contexto, de corrida ao primeiro ano do Ensino Fundamental, muitos pais de determinada escola privada acabaram desistindo de matricular as crianças no primeiro ano de

forma judicial e mantiveram as crianças por mais um ano na educação infantil, assim sendo, a escola abriu uma sala especial para essas crianças que permaneceram;

Em consequência da Lei Estadual n. 20.817, publicada em 30/07/2013, muitos pais não entraram na justiça, preferindo manter as crianças na educação infantil, e, como uma solução, embora não prevista na legislação, a escola inventou um “terceiro período” para a pré-escola ou “quinto ano” para a educação infantil. Como o sistema é apostilado, tanto na pré-escola quanto no ensino fundamental, criou-se uma questão problemática em termos curriculares. As crianças que ficaram nesse quinto ano “não aprenderam nada de diferente”. Tentava-se que aprendessem coisas que eles não tinham visto, “mas sem entrar na matéria do primeiro ano”. Pode-se levantar aqui as seguintes questões: escolas com sistema apostilado tiveram/têm mais dificuldade para o fato de a criança permanecer mais um ano na educação infantil? Se o currículo não fosse amarrado em apostilas as dificuldades seriam as mesmas? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), se bem entendidas, minorariam os problemas ocorridos? (OLIVEIRA, 2015 p. 167; 168).

A ânsia de matricular os filhos no primeiro ano do ensino fundamental ainda aos cinco anos, nos revela a pouca importância dada a educação infantil, como se essa fase fosse menos importante que as demais, sendo desnecessário permanecer nela por mais um ano, enxergando o ensino fundamental como um direito da criança, forma diferente com que é vista a educação infantil:

(...) Esse empoderamento dos pais pode também ser percebido pela visão de que garantir a matrícula seria uma questão de justiça e de direito. Verifica-se que a garantia do direito à educação é percebida em relação à matrícula no ensino fundamental, como se ele não estivesse garantido com a permanência da criança na educação infantil. (OLIVEIRA, 2015 p. 169).

Já a pré-escola é vista como uma fase que se deve dar início a alfabetização e letramento das crianças, deixando de lado aspectos importantes, como por exemplo, o domínio das emoções, a socialização entre pares e adultos, e de que forma essas crianças se apropriam e ressignificam a cultura já posta, sendo essa uma forma de se comunicarem com as gerações mais velhas. É percebido sim, que muitas crianças tem se alfabetizado mais cedo, devido ao maior número de estímulos sociais que ela se depara, porém esse não deve ser um fator de maior relevância em detrimento de outros fatores como; emocionais, corporal, artísticos e sociais, fazendo nos acreditar que essa criança se encontra preparada e pronta para assumir maiores responsabilidades em sua vida, como até mesmo de serem adiantadas na sua

escolarização abrindo mão do desenvolvimento pleno que somente seriam alcançados na educação infantil;

Em geral, parece não ser consenso a importância e a especificidade da educação infantil, e muitas famílias consideram que as crianças estariam perdendo tempo nesta etapa, pois as crianças “só brincam e não fazem nada”. Sendo assim, a escola “de verdade” é associada ao ensino fundamental, no qual “as crianças de fato aprendem”. Correa (2011) e Malta (2012) evidenciaram que o brincar livre está muito mais presente e é mais respeitado na educação infantil, enquanto no ensino fundamental ele é realizado de maneira direcionada pelo professor e com muita ênfase nos conteúdos curriculares obrigatórios, principalmente na alfabetização e letramento. Entretanto o entendimento não é este. Para os depoentes, o domínio da leitura e da escrita é uma habilidade que esperam ser desenvolvida na educação infantil e, se desenvolvida, a criança deve seguir para outra etapa. Verifica-se de forma inequívoca a importância da alfabetização como elemento definidor da identidade desses primeiros anos da educação básica – a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2015 p. 170).

De forma contraditória um dos motivos pelo qual a família gostaria que a criança se inserisse no ensino fundamental é pelo fato de seus amigos de classe que completassem seis anos até o dia 31 de março fossem avançar e gostariam que seus filhos permanecessem com a mesma turma, ficando assim com os colegas que já estavam acostumados, acreditando que assim poderiam brincar, interagir mais, no entanto sabemos que as brincadeiras no ensino fundamental ficam cada vez mais escassas. Em entrevista com a pesquisadora, os pais revelam que as crianças não brincam como antes, em ruas e praças, que as brincadeiras acontecem mais nos espaços escolares, mas ainda preferem que os filhos sigam de forma precoce sua vida escolar, saindo ainda mais cedo do espaço das brincadeiras e da ludicidade que é inerente ao espaço da educação infantil:

Percebe-se a antecipação da escolaridade como decorrente de mudanças na forma de viver e de se relacionar na sociedade moderna. Destaca-se que os principais relacionamentos da criança não são mais nos espaços da rua e da família: “hoje em dia, as crianças quase não têm amigos, assim, de brincar na rua, de conversar, os amigos são da escola mesmo”. Ser livre está associado à forma com que viveram a infância, brincando na rua e, hoje, devido à violência, “nem isso pode mais” (OLIVEIRA, 2015 p. 173).

Alguns critérios utilizados para as crianças que não haviam completados os seis anos para adentrar o primeiro ano do ensino fundamental foi por meio de provas realizadas pelas

crianças afim de avaliarem suas competências, classificando-os em aptos a prosseguirem e os não aptos para que ficassem retidos na educação infantil. Procedimento esse que não vai de encontro com o que diz o art. 31º da LDB dizendo que as avaliações na educação infantil não devem ter como objetivo a promoção das crianças para avançarem na etapa educacional, mas sim, para acompanhar o desenvolvimento da criança de forma geral e ampla. Quando não feito dessa forma gera entre os pais e as crianças uma pressão que decorre de uma competição traumatizando a pais e filhos;

Observa-se uma ênfase na competição entre as crianças. Embora a educação infantil não seja um meio de promoção para o ensino fundamental, e, nesta etapa, conforme o Art. 31º da LDB, a avaliação deva ser realizada mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, ou seja, sem notas, observa-se que, na prática, as escolas mensuram quantitativamente e os pais comparam os resultados de seus filhos (...). (OLIVIERA, 2015 p. 176).

Dessa forma, também dizem ser importante que a criança acesse os bancos escolares cada vez mais cedo para quanto mais rápido estiverem prontas e aptas a concorrerem em um em mercado de trabalho futuro:

Outra questão verificada foi a ênfase colocada na concorrência num mercado futuro, numa posição ambígua, pois, mesmo considerando a “infância sagrada”, impuseram à criança uma sobrecarga de atividades, de forma a torná-la apta à concorrência. Se a criança não é colocada mais cedo na escola, “aí, quando vai chegando mais para frente, os outros já estão com isso, estão com aquilo, e seu filho começando a ter”. (OLIVIERA, 2015 p. 176).

Assim sendo Oliveira (2015), chama atenção pelo fato de os pais em entrevista reconhecerem controlarem a vida das crianças, lhes impondo obrigações e responsabilidades podendo provocar sofrimento, e opressão naquilo que elas têm que fazer, em que muitas vezes nem se quer foram consultadas do desejo de fazerem determinada coisa, simplesmente são condicionadas a fazer, passando por constrangimentos de não se saírem bem, e serem tabuladas como fracassadas:

Entretanto, o que se vê é a criança controlada pelo adulto. Com muitas cobranças, a escola e os adultos controlam a criança e lhe dão muitas responsabilidades de forma muito precoce, e, a “cada dia que passa, ela tem menos tempo para brincar, para curtir a infância, para se desenvolver e para explorar o mundo livremente”. Vê-se que a infância sofre constrangimentos



constantes por parte das escolas e dos adultos e se apresenta particularmente vulnerável à regulação de sua vida por eles. (OLIVIERA, 2015 p. 183).

Sendo assim, a infância é questionada cada vez mais, se realmente é o tempo das alegrias, das despreocupações e do brincar, já que, a criança é preparada desde bem cedo para a competição e concorrência em um mercado de trabalho futuro. O tempo das crianças é dirimido pelo tempo do capital “Enfim, encontramos nas justificações dos pais elementos que articulam traços da ideologia neoliberal – educar para o desempenho, a concorrência no mercado futuro e a competição entre as crianças – com os do discurso do bem-estar da criança – de fazer o que é melhor para ela” (OLIVIERA, 2015, p. 188).

A pesquisadora também ouviu os diretores por meio de entrevistas, e elas relatam que algumas crianças que foram adiantadas em seus processos se saíram muito bem, enquanto que outras quando submetidas a programas mais densos elas se sentem mais cansadas por conta da imaturidade, nesse sentido os pais acabam ficando em dúvida se fizeram o certo em adiantar uma etapa educacional na vida dos filhos e levantam o questionamento, a dúvida sobre os testes psicopedagógicos que deram aval, permitindo que a criança de cinco anos adentrasse o ensino fundamental, testes esses que foram exigido por juízes nas decisões de mandado de segurança:

A avaliação psicopedagógica foi indicada, mesmo com a clareza estabelecida na LDB de que não se pode aplicar prova em crianças para acesso ao ensino fundamental. Segundo (SILVA, 2013, p. 116), “o direito de acesso e permanência no ensino básico é público subjetivo e, ademais, é obrigatório, ou seja, independe de aferição de maior ou menor capacidade do sujeito” (OLIVIERA, 2015, p. 196).

Com a criação da Lei Estadual nº 20. 817 de 30/07/2013, aquilo que os pais desejavam que era adiantar a entrada das crianças no ensino fundamental passou a ser possível e os argumentos para tal aceleração eram os mais diversos principalmente a questão financeira:

- São vários os motivos. Ouvi aqui de tudo: “Ah, eu não vou perder tempo, eu fui acelerado e, com 17 anos, eu tinha curso superior, foi ótimo para mim, com 21 anos eu já estava formado e no mercado de trabalho”. Outros, até o seguinte: “Ah, é um ano que eu não pago escola, eu economizo para lá na frente, na Universidade, ele pode querer fazer cursinho”. Mas a maioria é que: “Meu filho é muito inteligente, eu não vou atrasar, ele vai ficar desmotivado. Ele já faz isso, faz aquilo, não pode ficar para trás, vai pra frente”. Mas, no bastidor, é porque vai pagar mais um ano mesmo (Diretor 1,

60 anos). - A questão financeira pesa bastante. Eu vejo muito por aí. Esses que entraram com essas liminares tinham essa motivação também. Tinham sim. É mais um ano que vai ficar na escola. É mais um ano que eu estou pagando escola (entrevista ao Diretor 2, 59 anos *apud.* OLIVEIRA, 2015 p. 230).

Assim sendo, os diretores relataram em entrevista que essas mudanças na Lei em que a cada hora afirma-se uma coisa, foi extremamente cansativo para as escolas trazendo uma sobrecarga administrativa, financeira e pedagógica. Além de acreditarem que a mudança na Lei Estadual n. 20.817/2013, foi um verdadeiro desrespeito com as partes envolvidas, fazendo com que milhares de crianças pulassem o último ano da pré-escola, fazendo com que acontecesse um movimento contrário para aqueles pais que não queriam avançar seus filhos tiveram que entrar um pedido de segurança contrário, para que seus filhos agora continuassem na educação infantil. Com isso a lei também enfatizou a desvalorização das pré-escolas e educação infantil em nosso país.

Em entrevistas com os juízes que julgaram Mandado de Segurança, com pedido de liminar, contra a direção de escola particular, com fins de promover a matrícula no ensino fundamental de crianças de 5 anos é possível perceber a concepção de infância que esses juízes tem de criança e infância, reconhecem que a constituição de 88 foi um ponto marco da valorização e proteção da infância, contra, por exemplo, ao combate ao trabalho infantil, contra a exploração seja ela qual for, criando oportunidade de acesso à cultura e ao lazer, sendo que o ECA e os Conselhos Tutelares atuam de forma significativa para proteção à infância, fazendo ser aplicar a lei.

A partir da entrevista é percebido a visão de criança como um ser a devir, um sujeito que somente trará contribuições na idade adulta, e que o bem social irá depender da forma como nossas crianças e jovens são cuidados, são tratados no presente. Os juízes entrevistados também alegam que as crianças tem mais oportunidades que as crianças de antes, por isso são tidas como mais “prematuros”:

Considera-se que as crianças são a “base da nossa sociedade” e que “o futuro depende do que vai ser feito com [elas]” hoje. Atualmente, elas têm “mais oportunidades” e “estão ficando prematuras” devido ao maior acesso às tecnologias. E, no passado, “tinha[m] muito mais liberdade e brincava[m] muito mais como criança” (OLIVIERA, 2015, p. 208).

No entanto os juízes entrevistados não dizem de forma acertada se essa prematuridade de acesso a uma gama enorme de conhecimento é boa ou não as crianças de hoje, falando que

isso poderá influenciar no amadurecimento das crianças prejudicando na vida adulta, demonstrando mais uma vez a preocupação nos males que podem ocorrer futuramente na vida adulta e não no presente enquanto esse sujeito ainda é uma criança:

Há uma incerteza se a infância, comparada com a de tempos atrás, é mais ou menos beneficiada por essa “formação mais agilizada”, e se a precocidade não terá influência no amadurecimento necessário à vida adulta. Assim, coloca-se como dúvida “se a criança, diante dessa agilização em todos os sentidos, [...] terá o amadurecimento suficiente para enfrentar a vida lá adiante” (OLIVEIRA, 2015, p. 208).

Mas, mesmo diante de determinada incerteza os juízes entrevistados não demonstraram essa preocupação ao deferir o Mandado de Segurança, com pedido de liminar, contra a direção da escola para que as crianças de cinco anos possam ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Além do mais alegam ser desnecessário o trabalho envolvendo a ludicidade já que no ensino fundamental não fará seu uso:

(...) Então essa data limite, eu entendo que tem que deixar de ser sobreposta à situação da criança que frequentou a creche e a pré-escola. Senão nós podemos tolher essa capacidade ou podemos também, se só formos verificar a questão da idade, dificultar uma capacidade. A mentalidade dessas crianças amadurece mais cedo. Na creche e na pré-escola, elas aprendem coisas que, no final, elas vão ser proibidas de utilizar para o ingresso no ensino fundamental (Juiz 3, 61 anos *apud*. OLIVEIRA, 2015, p. 209).

Diante disso é visível o despreparo de alguns juízes no ditame “Educação” são totalmente despreparados e desinformados a respeito dos objetivos e benefícios da educação infantil na vida das crianças, nem se quer compreendem que a frequência e permanência na educação infantil, vai refletir diretamente no sucesso escolar na vida das crianças na fase de alfabetização no ensino fundamental, que é o que já foi apontado nesse trabalho mediante pesquisa de CAMPOS; BHERING, ESPOSITO; GIMENES; ABUCHAIM; UNBEHAUM (2011).

Dessa forma, percebemos os danos causados quando se delega a questão “educação” em que se acredita que todo mundo sabe um pouco e pode tomar decisões extremamente serias, acarretando uma série de problemas, físico, psíquico e intelectual.

Cabe aqui ressaltar que as crianças que são mais estimuladas na primeira infância, cujo ambiente familiar e da instituição de educação infantil a qual frequentam promovem o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, com cinco ou seis anos de idade estarão em condições de serem

alfabetizadas e muitas delas já leem e escrevem. Uma criança sem esse ambiente favorável entra no ensino fundamental em desvantagem, tanto em competências quanto em idade. Assim, se se pretende realmente a isonomia, o caminho seria garantir na questão da aprendizagem que todas as crianças tivessem acesso à educação infantil de qualidade. A igualdade é o princípio pelo qual “as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias”, assim como os privilégios decorrentes da distribuição capitalista da riqueza (CURY, 2002b, p. 255 *Apud*. OLIVEIRA 2015 p. 212).

No decorrer da análise da pesquisa realizada por Oliveira (2015), viu-se que não foram ouvidos pelos juízes os profissionais da educação como professores, supervisores, diretores, e comunidade científica da área, muito menos as crianças que são as principais afetadas pelas mudanças, simplesmente analisaram um laudo psicológico, que de forma classificatória dizia quem era apto para seguir adiante, contrariando a LDB que repudia avaliações na educação infantil de forma classificatória, afim de promover essas crianças ao ensino fundamental.

Assim sendo, na visão de alguns juízes o impedimento de uma criança que teve na sua avaliação a aptidão de prosseguir ao ensino fundamental e a escola não o fizer, está ferindo a proteção integral que os Estatuto da Criança e do Adolescente traz para criança;

A limitação dos seis anos a uma criança que tenha capacidade de estar antes dos seis anos no ensino fundamental fere a proteção integral que o Estatuto da Criança e do Adolescente traz para a criança (Juiz 4, 45 anos *apud*. OLIVEIRA, 2015 p. 211)

De forma contrária, alguns juízes diziam que o corte etário era sim importante, sendo algo de relevância em um estado democrático, já que garantiria a igualdade de acesso a crianças que crescem em contextos sociais diferentes, quanto a sua cultura, sua situação econômica, da mesma forma em que existe o corte etário em outras situações sendo importante e saudável ao estado democrático de direito:

- Com relação à maioridade penal, à responsabilidade penal, por exemplo, o menor, antes de atingir os 18 anos – que seja um dia antecedendo a data em que ele completa 18 anos –, ele é menor. E, no dia seguinte, ele atinge a maioridade. Então um dia ele está isento de responsabilidade, ele responde frente ao código de menores, e, no dia seguinte, ele já é um cidadão responsável e criminalmente poderá responder pelos seus atos. Eu não vejo propriamente [como] uma ofensa ao princípio da isonomia porque isonomia supõe igualdade. Então, é em decorrência própria da necessidade de fixação de um limite etário para que o indivíduo seja considerado em condições ou não de ingressar no ensino ou de ingressar em um emprego público. No caso tanto seja do aluno na escola, seja do candidato a emprego público, como também do limite de idade que existe para que a pessoa dê lugar para o outra

[aposentadoria compulsória]. O que é saudável em termos democráticos (Juiz 1, 69 anos *apud*. OLIVIERA, 2015 p. 212).

Em se tratando da entrada das crianças o ensino fundamental ao analisar CF e LDB nota-se bastante clareza ao tratar das idades referentes a cada segmento sendo assim o corte etário sobrepõem até mesmo a constituição sabendo que:

(...) De fato, nem a CF e nem a LDB colocam uma data de corte. Todavia, na CF121, encontra-se que até os cinco anos de idade a criança deve estar na educação infantil, e, na LDB, que o ensino fundamental se inicia aos seis anos de idade. Mesmo com essa clareza, a interpretação do judiciário foi diversa. (OLIVIERA, 2015 p. 213)

E não foi somente em Minas Gerais que houve toda esse desentendimento em relação a data corte de ingresso ao Ensino Fundamental, no Estado do Paraná também houve grande divergência em relação a data corte é o que os estudos de Zander (2015), vem nos mostrar:

Entretanto, com a sentença da ACP 402/07 para o ano de 2007 o corte ficou suspenso, sendo que qualquer criança que concluísse 6 anos no decorrer do ano letivo poderia ser matriculada no ensino fundamental, inclusive houve a edição do Parecer 02/07 para regulamentar esse novo procedimento junto a um termo de responsabilidade dos pais. Porém, com o questionado fim de validade da liminar da ACP 402/07, o CEE-PR editou a Deliberação 02/2008 que o normatizou que o ingresso no ensino fundamental para crianças que completassem 6 anos no início do ano letivo. Todavia, em 2009 a Assembleia Legislativa promulgou a Lei 16.049/09 que previu que poderiam ser matriculadas no ensino fundamental crianças que completassem 6 anos até 31 de dezembro do ano letivo. (p. 44; 45).

Quando Zander (2015), analisa os dados da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) é constatado um dado curioso, mostrando que o número de ACPs (Ação Civil Pública) pedindo mudanças na Lei de corte de ingresso ao ensino Fundamental era bem menor que o número dos municípios que não aderiram ao corte etário estipulado pelo CNE, então é percebido que a indignação quanto a data corte vinha na maioria das vezes de escolas privadas. Assim sendo, houve uma disputa das escolas privadas que atendiam ao ensino fundamental com as que atendiam a Educação Infantil, sabendo que a depender do corte etário seria vantajoso para um segmento e o outro ficaria em desvantagem;

Isso ocorre, primeiramente, pelo acesso à justiça ser mais acessível àqueles com mais recursos financeiros. Logo, a pressão judicial oriunda da rede particular resulta nessa discrepância de tratamento entre as escolas públicas e privadas. Em segundo lugar, por existir interesse econômico de algumas

escolas privadas com a antecipação. Ou seja, para escolas particulares que oferecem apenas educação a partir do ensino fundamental, é vantajoso que as crianças ingressem nessa etapa do ensino um ano ou dois antecipadamente, pois assim ganham um cliente que estaria na educação infantil em outra escola. (p. 49).

Apesar de não haver um consenso no campo pedagógico a respeito da data corte muitas entidades se posicionaram contra o ingresso das crianças aos cinco anos no ensino fundamental, ressaltando a importância da Educação infantil, que seria prejudicial impedir que a criança viva essa etapa da educação básica de maneira integral. Nesse sentido, a ANPED em 2010 enviou um manifesto com posicionamento contrário ao Projeto de Lei 6755/2010 que alterava a LDB de maneira que a Educação Infantil fosse até aos 5 anos e o Ensino Fundamental desse início já aí;

Para defender tal posição, comenta que pesquisas e experiências nacionais e internacionais demonstram a importância da educação infantil com seus processos pedagógicos próprios e adequados às necessidades para a socialização e a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade. Ainda acredita que o projeto de lei desconsiderou a especificidade da educação infantil, que também desrespeita o direito das crianças de 5 anos de idade quanto aos avanços obtidos no campo da pedagogia da infância. Além do mais, observa que se aprovada, a lei poderia abrir precedentes para o ingresso de crianças ainda mais novas no ensino fundamental, diminuindo em um ano a possibilidade de a criança pequena viver experiências educacionais significativas na educação infantil (ZANDER 2015, p. 51 *apud*. ANPED, 2010).

Dessa mesma forma, “a Campanha Nacional pelo Direito à Educação também emitiu manifesto contrário ao projeto de lei alegando que é na educação infantil que a criança de 5 anos encontra o espaço e o tempo adequados para viver experiências educacionais significativas.” (ZANDER 2015, p. 51). Então esses e demais órgãos se pronunciavam contraria a PL 6755/2010 que antecipava o ingresso ao ensino fundamental e ao mesmo tempo retirava da criança o direito de uma educação que atenda e respeite suas especificidades enxergando nela um sujeito de direitos, que necessita de uma educação plena e humanizante, sendo que, somente assim ela se sentirá pronta e segura para se apropriar do conhecimento acumulado por nossa sociedade:

Nesse sentido, também se encontra o posicionamento da Rede Nacional Primeira Infância (2010), que argumenta que o que está em questão não é um mero número, 5 ou 6, mas sim o direito de ser criança e ter sua plena infância, isso implica na aprendizagem de acordo com as características de sua idade. Logo, o documento indica que iniciar o ensino fundamental aos 5

anos é o mesmo que impedir a criança de ser criança, a perder sua infância e ser proibida de brincar. Ou seja, o PL 6755/2010 não está de acordo com o desenvolvimento sadio das crianças, porque lhes rouba um ano da experiência pedagógica da educação infantil. (ZANDER 2015, p. 52).

Mas mesmo diante de várias entidades educativa se posicionando de forma contrária o magistrado que julgou a ACP teve outro entendimento a respeito:

Primeiramente por entender que a data de corte prevista na Resolução do CNE 01/10, dia 31 de março, não foi fixada a partir de critérios técnico-pedagógicos, porque não guarda relação com o início do ano letivo que normalmente se inicia em fevereiro, ou mesmo com o período estabelecido para matrícula das crianças, geralmente realizada no ano anterior ao início das aulas. Segundo, pois em nenhum momento foi apresentado qualquer estudo científico que embasasse o estabelecimento da data em questão. Em terceiro lugar, porque nos § 1º e 2º do artigo 4º da mesma Resolução, bem como ocorre na 06/10, o próprio CNE já flexionava a regra de corte em discussão para os anos de 2010 e 2011, então admitindo a matrícula no ensino fundamental de crianças com mais de 2 anos de pré-escola cursados que completassem 6 anos de idade após o início do ano letivo. Dessa forma, acaba por concluir-se que a data de corte em exame não é pautada em critérios pedagógicos, mas sim orientada por critérios essencialmente burocráticos, visando à facilitação organizacional dos sistemas de ensino (ZANDER, 2015 p. 55 *apud*. BRASIL, TRF4, 2014, ACP 5000600-25.2013.404.7115/RS da Subseção Judiciária de Santa Rosa).

Nesse sentido surge em 2008 uma demanda crescente de crianças para ingressar ao ensino Fundamental antes dos seis anos e se mantem nos anos de 2010, 2012 e 2013 sendo esses pedidos deferidos sob a alegação que a criança completaria 6 anos no decorrer do ano letivo, outra forma de deferir o acesso ao Ensino Fundamental de crianças de cinco anos era por meio de laudo de capacidade intelectual e psicológica; essas ações eram de caráter individual e outras vezes de caráter coletivo que variavam entre famílias que se juntaram contra uma única escola, escolas privadas ou o MP agindo em nome de todas as crianças afetadas (ZANDER, 2015, p. 63).

Como podemos perceber a grande maioria dos discursos em favor da criança antecipar sua entrada ao ensino fundamental é devido sua capacidade intelectual em conseguir alcançar todas as exigências remetidas a ela nessa etapa educacional. Vindo já fazer parte da educação Infantil a competição, a meritocracia, e a exclusão já que as crianças na mais tenra idade estão sendo classificadas como aptas ou não aptas a prosseguirem, podendo ocasionar inúmeros problemas na vida da criança como a frustração, ansiedade e depressão, questões essas que

deveriam ser levantadas pelos “psicopedagogos” ao determinarem por meio de laudos que essas crianças são ou não capazes. Desse modo:

No discurso da meritocracia infantil estão embutidos, evidentemente, valores de disputa, competição e exclusão. Contraria o artigo 2º da LDB fomentar na educação infantil e no início da educação básica a concorrência, o enxergar o outro como adversário na corrida pela conclusão célere da educação formal, quando, em verdade e por força de lei, os ideais que devem nortear a educação são aqueles de solidariedade humana e apreço à tolerância (artigo 3º, IV, da LDB). [...] se hoje discutimos a legalidade de um critério objetivo, o que se dirá caso se permita a regra de ingresso prematuro no ensino fundamental por força de análises subjetivas? Quais serão os testes preditivos utilizados? Quais métodos serão empregados? Quais serão os profissionais habilitados? Os pais aceitarão os atestados de falta de competência de seus filhos de cinco, ou, por que não, quatro anos de idade? (ZANDER, 2015 p. 71 *apud*. SILVA, 2013 p. 19)

Outra questão a se pensar dentro da escola segundo Zander (2015), é sobre a judicialização da educação, em que não se esgota na escola ou por vias administrativas assuntos relativos à educação e já é delegado a um judiciário resolver, esses muitas vezes sem dar conta das especificidades de cada segmento educacional, tomando medidas muitas das vezes incabíveis, prejudicial a todos os sujeitos envolvidos principalmente as crianças:

Entretanto, Cury e Ferreira (2009) advertem sobre algumas consequências da judicialização da educação, tanto para o sistema escolar quanto para o Judiciário. Nesse primeiro espectro, apontam para uma transferência de responsabilidade, na qual questões escolares que poderiam ser resolvidas dentro da própria esfera da escola estão sendo transmitidas preponderantemente para a instância judicial. Ou seja, o gestor escolar não esgota as possibilidades internas, ou vias administrativas antes de acionar o Judiciário. Também, indicam que falta aos agentes escolares conhecimento sobre a legislação educacional, como também a relativa às crianças e aos adolescentes. (ZANDER, 2015 p. 116).

Dessa forma, Zander (2015, p. 117) relata que por falta de conhecimento das relações e dificuldades educacionais e despreparo alguns integrantes do sistema de proteção como juízes de direito, promotores de justiça, delegados de polícia, policiais militares, conselheiros municipais e tutelar tendem a culpar o professor pelo insucesso educacional, assim como problemas de indisciplinas, não levando em consideração o financiamento educacional, salários, jornada, carreira e condições salariais;



Ainda, Cury e Ferreira (2009) falam sobre o exagero na forma de agir por parte dos agentes do sistema protetivo, que almejando a defesa do direito à educação, acabam por se exceder com a judicialização de muitos atos ao instaurar inquéritos civis e procedimentos judiciais em casos que não precisariam da tutela da justiça. Os autores acreditam que nesta situação há uma intromissão imprópria do sistema legal no educacional. (ZANDER, 2015 p. 117).

No trabalho de Silva (2012), é analisado os vários olhares que se teve os sujeitos envolvidos aos processos de ampliação do ensino fundamental, secretários federais, municipais, diretores e professores. E também nesse estudo foi demonstrado preocupação com a data corte de entrada no ensino fundamental, e não, como esse tempo a mais vai refletir positivamente ou não na vida da criança e de que forma o currículo deveria ser estruturado afim de atender a necessidade dessa criança. A pesquisa aconteceu na cidade de Jaciara/MT, em que foi detectado que antes mesmo da Lei 11.274/06 que amplia o ensino fundamental para nove anos, o município já tinha criado uma estrutura do ensino fundamental de forma cíclica:

O documento que será aqui apresentado introduz a proposta dos ciclos de formação no município de Jaciara/MT, com duração de nove anos, antecipando a futura proposta do Ministério da Educação denominada “Ensino Fundamental de nove anos”.

No mês de outubro de 1998, a secretaria Municipal de Educação de Jaciara/MT publicou um documento chamado “Revista de Educação – Município de Jaciara, Ano 1 – n° 1 – outubro de 1998”, com o tema “Ciclos de Formação: documento orientador da organização dos espaços e dos tempos nas Escolas Municipais de Jaciara”. De acordo com o documento, as discussões sobre a necessidade de uma mudança na organização do ensino fundamental iniciaram-se no ano de 1993, adotando-se a metodologia denominada “tema gerador”, que é caracterizada pela elaboração dos trabalhos pedagógicos a partir de situações concretas da vida cotidiana (...). (SILVA, 2012 p. 45).

Dessa forma, o ensino fundamental do município a partir de 1999, foi organizado em três ciclos de formação com duração de três etapas cada um, que ao seu final eram totalizados nove anos de duração, que desde então já previa a entrada da criança no ensino fundamental aos seis anos de idade, antecedendo as Leis nacionais n° 11.114/2005 que incluiu a criança de seis anos no ensino fundamental e a Lei n° 11.274/2006 que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração. Percebemos assim, que alguns municípios ao levarem em consideração o que dizia a LDB a respeito do ensino fundamental ser de no mínimo oito anos já previam, antecediam o seu aumento temporal. Em Jaciara/MT ficou organizado da seguinte

forma: “1º ciclo: Infância – seis a oito anos e onze meses de idade; 2º Ciclo: Pré-adolescência – nove a onze anos e onze meses de idade; 3º Ciclo: Adolescência – doze a quatorze e onze meses de idade” (SILVA, 2012, p.46).

Com esse novo formato foi eliminado juntamente com o sistema seriado as reprovações escolares que impedia que a crianças seguissem seu processo de escolarização; “há uma expectativa explícita no documento de que, ao flexibilizar o tempo, o currículo seria trabalhado em um período maior, permitindo assim o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos”. (SILVA, 2012 p. 51).

Assim sendo, em entrevista com o secretário da educação do município Emerson Guimaraes da Silva, do “ciclo de formação humana” que assim foi chamado a formação em ciclo de nove anos, relata que foi de extrema importância a formação dada aos professores, que assim mesmo, muitos professores tiveram dificuldades em relação a avaliação, já que não se avaliava mais pela nota e sim pela vivencia que o aluno trazia de casa cotidianamente, outra dificuldade enfrentada pelo professor foi devido a necessidade do trabalho coletivo, já que se trabalhava com o tema gerador que exigia uma certa coletividade, facilitando assim a mediação da aprendizagem, que era o que se pedia o novo formato ciclado de educação.

O secretário relatou que a mesma dificuldade em relação as notas enfrentadas com os professores também foram enfrentadas com os pais que não compreendiam a ausência de nota de forma a avaliar o processo de aprendizagem:

(...) foi difícil trabalhar com os pais para entenderem o porquê de não ter mais nota e que não era questão de não ter mais reprovação, não era esse o objetivo principal, mas que o aluno teria todos os métodos para aprender e recuperar caso não atingisse os objetivos de cada ciclo e se o aluno tivesse dificuldade de aprendizagem, a gente ia trabalhar aquela dificuldade, só que ao mesmo tempo a gente não poderia assegurar aquele aluno, porque existe a faixa etária. E o conhecimento é aprendido de acordo com a faixa etária, então a gente tinha que trabalhar aquilo ali. (entrevista com o secretário municipal, SILVA, 2012 p. 64).

Assim sendo, houve resistência por parte de alguns professores, como também de alguns familiares em fazerem parte da mudança, tido pelo secretário como algo normal, já que tudo que é novo causa alguma insegurança, algum desconforto. Principalmente se tratando daqueles professores que já trabalhavam com o sistema seriado a algum tempo.

Dessa forma, quando o município deu conta dos primeiros estudos de ampliação do ensino fundamental, o município já o fazia desde 1999, então o secretario conta que os documentos nacionais foram adaptados ao que a escola já fazia em nível municipal, não iam

simplesmente acatando o que diziam os documentos, mas sim, redesenhando com o que já tinham experimentado na prática e dado certo. (SILVA, 2012 p. 66).

Como já estávamos com esse projeto há certo tempo e que não tinha essas diretrizes (nacionais) como orientação, precisávamos trazer esses documentos para o nosso dia-a-dia. Apesar de que tudo ia dando certo, foi feito com um grupo de pesquisadores e com o empenho dos professores para que pudéssemos criar as nossas (diretrizes), até porque não temos Conselho Municipal de Educação, estamos vinculados ao Conselho Estadual de Educação. Mas as diretrizes nacionais serviram para que nos, em alguns momentos, pudéssemos repensar a nossa prática e, ao mesmo tempo, redirecionar todo o trabalho. Não se tinha naquela época avaliações como o IDEB. Então tivemos que fazer essa adaptação, o que não foi fácil para nós, foi muito tranquilo. Aproveitamos aquilo que veio para melhorar nosso trabalho, pois já estávamos fazendo os nove anos a muito tempo. Na realidade, as diretrizes curriculares para o novo ensino fundamental vieram consolidar aquilo que já estávamos fazendo. O que foi doloroso antes, hoje se tornou prazeroso. Nós passamos por tudo isso bem antes de saber que o Brasil, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, pensava em ampliar o ensino fundamental para nove anos. nós já encaramos o desafio por nossa conta oito anos antes desse projeto do MEC chegar aqui. (entrevista com o Secretário da Educação, SILVA, 2012 p. 67).

Foi entrevistado por Silva (2012), a professora Sandra Denise Pagel que foi Coordenadora-Geral do Ministério da Educação (MEC), no período de 2005 a 2008, porém quando foi implantado o ensino fundamental de nove anos ela era Secretária Municipal da Educação, e ela diz acreditar que ao ampliar o tempo obrigatório na educação ampliou-se também o direito a educação como, por exemplo, se tornou obrigatório a partir da Emenda Constitucional nº59/2009 a permanência das crianças de 4 e 5 anos de idade.

No entanto, isso nos faz com que questionemos a respeito do direito a educação infantil e chegamos à conclusão que não havia necessidade de se tornar obrigatório para se tornar um direito, pois o direito a educação já estava estabelecido em nossa constituição, e determinado discurso induz-se a pensar que a educação infantil não é um direito a todas as crianças brasileiras e um dever do estado de fazer valer esse direito e sim um ato de benevolência.

Sandra, secretária do município de Jaciara na época da implantação de ciclos, percebeu que seria necessário resoluções que respondessem alguns questionamentos importantes que eram feitos pelos professores como por exemplo, “o que fazer com as crianças do primeiro ano da primeira infância no ensino fundamental? Não é mais educação infantil, estão na escola, então o que ensinar a elas?” Dessa forma:

A ex-coordenadora do MEC coordenou o grupo de consultores que elaborou os documentos “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, publicado no ano de 2006, e Indagações sobre Currículo”, documento publicado eletronicamente no ano de 2007 e distribuído em formato impresso no ano de 2009. Acompanhou também as discussões junto ao CNE, no período em que esteve no cargo (2005 a 2008), quando foram elaborados pareceres e resoluções que versavam sobre orientações e normas a serem observadas e aplicadas pelos sistemas de ensino. Mas, para ela, a autonomia para a tomada de decisões dos sistemas de ensino define a forma de se relacionar com os documentos oficiais, com as normas e orientações estabelecidas em nível nacional (...) (SILVA, 2012 p. 72)

Mesmo diante da produção de tantos materiais a professora Sandra acredita que são poucos os gestores e professores que se apropriaram dos materiais produzidos e disponibilizados, a professora acredita que o MEC deveria ter oferecido aos municípios assessoria técnica com ações que de fato fosse colocado em prática os objetivos do projeto, mas não foi isso que aconteceu, e sim foram feitos seminários que na verdade levantou ainda mais questões que acabaram ficando sem respostas para muitos lugares do país (SILVA, 2012, p. 73).

Além do mais, Sandra relata em entrevista que as ações do MEC eram mais direcionadas a secretário da educação, que poucos eram os encontros, em que se encontravam diretores e professores das escolas e isso foi altamente prejudicial quando, por exemplo, em 2009 houve a eleição de prefeitos, e os novos que assumiram indicaram seus novos secretários, que no qual não haviam participado do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos.

Em entrevista feita por Silva (2012) aos professores, eles também relataram que a nova gestão interrompeu com a formação dos professores e por desconhecerem a proposta não cumpriam com as orientações dos documentos oficiais. Quando o município desenvolveu a estrutura educacional de ciclo, os professores disseram que houve um aumento de alunos por etapa já que foi feita “a reclassificação dos alunos que se encontravam em defasagem idade/ano de escolarização, ou seja, estavam matriculados em uma turma que não condizia com sua faixa etária” (SILVA, 2012 p. 80). E nesse contexto os professores se sentiam perdidos pedagogicamente, pois não sabiam de que forma agir afim de que esses alunos recuperassem essa defasagem e construindo e consolidando conhecimentos para se igualarem com o restante da turma, além de terem que aprender com um novo sistema de avaliação que não estava relacionado as notas:

As turmas continham, em média, trinta alunos e os professores eram orientados para acompanharem o desenvolvimento individual dos alunos, relatando no parecer descritivo os conhecimentos construídos e as dificuldades encontradas ao longo de cada bimestre. No entanto, habituados a atribuírem notas, os professores alegam que havia dificuldade para entenderem de que forma mudariam os critérios de avaliação, pois ainda não existia um instrumento que pudesse esclarecer suas dúvidas. (SILVA, 2012 p. 80; 81).

Outro fator que desestabilizou professores e familiares foi o fato da não retenção dos alunos durante o ciclo havendo retenção somente no final de cada ciclo, os pais e estudantes viam isso como uma aprovação automática em que a consolidação de conhecimento não era importante.

Sendo assim, quando perguntado aos professores se com a chegada do ensino fundamental de nove anos algo mudou, elas alegam que não, pois já havia sido implementado a nova estrutura de ciclo e o aumento de mais um ano escolar já fazia parte da realidade do município;

Ricardo, ex-diretor de escola, relatou que, no ano de 2006, os documentos orientadores do projeto “Ensino Fundamental de nove anos”, proposto pelo Ministério da Educação, foram apresentados aos professores pelos técnicos da secretaria municipal de Educação. A professora Nazaré declarou que toda a experiência com a implantação dos ciclos de formação humana preparou o Município para implantar o projeto em nível nacional: “na questão documental, na escrituração do histórico, já estava tudo organizado, não teve nada de mais a ser feito. (SILVA, 2012 p. 84).

Os professores relataram em entrevista que a mudança no ensino fundamental em relação ao sistema de ciclo que já acontecia no município foi em relação a nomenclatura passando de “primeira fase do segundo ciclo” por exemplo, para “ano” como primeiro ao nono ano. O que tornou relevante também na visão dos professores, foi o fato que obrigatoriamente a criança aos seis anos precisa estar matriculada no primeiro ano do ensino fundamental.

Já Garcia (2012) realizou sua pesquisa em uma escola da região Oeste da cidade São Paulo, escola essa que atende do primeiro ao nono ano, foi realizada entrevista com duas professoras de turmas diferentes na escola, e teve como critério de escolha do professor o atendimento no atual primeiro ano do ensino fundamental, e também ter atuado no antigo primeiro ano de oito anos.

Carla uma das professoras entrevistadas relata em entrevista não ter sido preparada, recebido algum tipo de formação e orientação para trabalhar com a nova turma de ensino fundamental, sendo bastante difícil a adaptação dos professores e das crianças, já que elas choravam ao entrar na escola e tinham dificuldade para se concentrarem, além do mais se decepcionavam com o espaço, sendo esse ausente de parques, espaços para brincadeiras e para a hora do sono, mas ainda assim concordavam com a nova Lei de ampliação do Ensino Fundamental, pois em seus pontos de vista as escolas públicas estão proporcionando as crianças o que já era proporcionado nas escolas particulares, a alfabetização, no entanto lembram também que esse não é o foco do primeiro ano tornando seus posicionamentos bastante confuso.

De toda forma, tiveram que mudar e aprender novas formas de trabalhar “foi aprendendo a passar vídeo mais curtos, fazer atividades que demandassem menos tempo de concentração, intercalando atividades escritas com atividades que implicassem movimentações corporais, além de aprender a lidar com as demandas afetivas e comportamentais da faixa etária” (GARCIA, 2012, p. 53).

Lais, outra professora da escola relata em entrevista que não é a favor da nova lei de ampliação do Ensino Fundamental, pois acredita que a criança estará “queimando uma etapa” enquanto na verdade poderia estar aproveitando mais as atividades da Educação Infantil e que ainda possui espaços adequados para seu desenvolvimento. Essa professora procura sempre adequar os conteúdos de forma mais lúdica, com música, atividades artísticas, procura também sempre trabalhar com agrupamentos, acreditando essa ser uma forma de melhor aprenderem e lamenta o fato do brincar ser suprimido pelas atividades escolares (GARCIA, 2012).

A pesquisadora por meio de observações fez recortes de situações que indicavam algumas dificuldades das crianças de estarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, alguns destaques foram em relação as dificuldades de execução de atividades muito longas, sendo exigido da criança maior tempo de concentração o que para elas é de extrema dificuldade, então reclamavam com a professora de sala e a mesma procurava diminuir a quantidade, algumas vezes as crianças também possuíam dificuldades de atender o que era solicitado pela professora, que mesmo diante de várias explicações ainda permaneciam sem compreender. (GARCIA, 2012, p. 69).

Outro momento que também chama a atenção é quando uma “aluna” pede colo para a professora, a professora realiza o desejo da criança, mas logo a coloca no chão e questiona a

criança se ela ainda é um bebê, a criança cabisbaixa, um pouco sem graça não responde, então a professora pede para que vá brincar com os amigos e assim ela faz. Mostrando nesse momento, que as crianças como ainda muito pequenas, necessitam ser cuidadas com mais afeto e proximidade;

As necessidades afetivas da criança deverão ser atendidas pelo professor, seja corpórea ou não, pois as experiências emocionais serão preponderantes no seu desenvolvimento e na sua forma de enfrentar os desafios e inquietações dos próximos estágios. Observamos que a professora atendeu ao pedido da aluna e a colocou em seu colo, o que desencadeou um sentimento de acolhimento por parte da aluna. Entretanto, logo a retornou para o solo onde questionou sobre a idade da aluna, causando aparente sentimento de vergonha para a aluna. (GARCIA, 2012 p. 72).

Outros momentos de antipatia foram observados pela pesquisadora, quando em uma atividade de matemática a criança ergue o braço no intuito de chamar a atenção da professora na resolução da atividade proposta, mas não é atendida, então abaixa o braço e tenta resolver a atividade mais uma vez, porém não consegue e levanta o braço novamente fica com ele erguido por algum momento, mas novamente não tem resposta abaixa-os, coloca a cabeça sobre a mesa e ali fica até a saída para o intervalo. Em outro dia no início da aula uma menina anuncia a turma ser dia de seus aniversário, a professora ignora a menina e continua a falar sobre a atividade, a menina com olhar perdido se entristece pela falta de atenção da professora (GARCIA, 2012, p. 79).

Nesse momento, uma outra criança se aproxima da pesquisadora e fala sobre como era o dia de aniversário na outra escola (Educação Infantil), relatando que confeccionavam cartões e cantavam parabéns, termina dizendo que era “muito legal”. Percebemos assim a importância da comemoração do aniversário pelas crianças como no cantar dos parabéns, os abraços dos colegas desejando felicitações e a entrega dos cartões e quando possível saborear o bolo.

Sendo que esse momento estreita ainda mais os laços de amizade e de afeto “para muitos, representado carinho, a atenção, o sentir-se valorizado, respeitado, único. Como se diz no cotidiano, aquele é “seu dia”, dia de se sentir único, ser comemorado, ser cuidado e, assim, cercado de expectativas”. (GARCIA, 2012 p. 83). A atitude da professora foi refletida da seguinte forma:

Refletimos sobre a pressão exercida sobre as professoras em relação à transmissão dos conteúdos presentes na estrutura curricular e na possível

rigidez no planejamento da rotina diária. Dessa forma, qualquer eventualidade, como uma comemoração de aniversário, não seria possível ser inserido no planejamento daquele dia. (GARCIA, 2012 p. 84).

O anseio das professoras pela alfabetização das crianças, faz com que elas deixem de notar momentos importantes na vida das crianças presentes em suas salas de aulas, momentos esses que envolvem o afeto, e ser afetado que muito tem a acrescentar no momento de ensino-aprendizagem.

Saways (2012) em sua pesquisa entrevistou dois diretores, quatro pedagogos, cinco professores e sessenta e nove crianças, sendo de três turmas diferentes, duas escolas públicas e uma escola privada. Em entrevistas foi detectado que esses profissionais perceberam muitas mudanças com a ampliação do Ensino Fundamental como pedagógico, administrativo e físico. Dentre as professoras pesquisadas apenas uma professora alegou não concordar com a lei, alegando ser muito cedo uma criança de seis anos estar no primeiro ano, já que demanda muita responsabilidade.

No entanto, nessas escolas pesquisadas seus profissionais alegaram haver preparação para o processo de transição, em que os espaços do brincar fora preservado, assim sendo, as crianças pouco sentiram as mudanças, as famílias também foram informadas e orientadas quanto a essa transição e as reações foram diversas, alguns achando cedo demais para seus filhos ingressarem ao ensino fundamental, já outro grupo acionou até mesmo a justiça para garantir que seus filhos fossem inseridos no ensino fundamental;

Sobre a transição das crianças da EI pra o EFNA muitos textos e pesquisas revelaram a importante necessidade de articulação entre as duas etapas. Kramer (2006 p.20) deixa claro que a Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambas as etapas de ensino se envolvem com o conhecimento e afetos; cuidados e atenção; seriedade e riso. A transição, segundo os documentos do MEC (2004, p.22) precisa ocorrer da forma mais natural possível, não provocando rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (SAWAYS, 2012 p.83).

Os profissionais da escola pesquisada reconhecem a importância de trazer o lúdico para o trabalho pedagógico com as crianças do primeiro ano, mas os livros didáticos cobram alfabetização, da mesma forma se posicionam os pais preocupados se seus filhos estão sendo alfabetizados;



A professora mostra certa preocupação relatando que o trabalho pedagógico que ela desenvolve com as crianças mais parece uma *“queima de etapas”*, pois são muitas as reponsabilidades para as crianças, que os pais cobram o aprendizado e que ela como professora se vê encurralada, não tendo outra saída senão aprofundar nos conteúdos e esquecendo-se do que as crianças mais gostam de fazer que é *“brincar”*, quanto a essa preocupação a professora descreve que *“as crianças são capazes de chegarem a leitura os 6 anos, mas para isso é necessário cortar o lúdico, o qual fará falta e acarretará em problemas futuros”* (SAWAYS, 2012 p.87; 88).

Dessa forma, podemos perceber que se torna contraditório oferecer formação continuada aos professores, abordando as especificidades das crianças da primeira infância, abordar a importância do lúdico na vida dessas crianças sendo que a escola, a família, o livro didático vai focar, cobrar a alfabetização mecânica, tradicional desprovido de sentido, isso acaba trazendo ao professor mais sofrimento, angústia e frustração, já que tem que cobrar das crianças uma forma de ensino que elas ainda não estão totalmente preparadas a lidar, pois sua real necessidade corpórea e cognitiva está relacionado ao se movimentar, ao experimentar, as descobertas e ao contato com a natureza.

E essa necessidade é comprovada pelas respostas das crianças quando questionadas sobre o que mais gostam de fazer na escola e 75% da turma respondem que é brincar, seja no pátio, na areia, de massinha ou de correr; 22% de desenhar; 1,5 % de pintar e 1,5 % de fazer atividades (SAWAYS, 2012 p.106). Sendo comprovado nesse dado, que as atividades pedagógicas não lhes são instigantes e atraentes e que existe dificuldade do professor em tornar suas atividades mais lúdicas, considerado o baixo número de crianças que dizem gostar de fazer atividade.

Mas é percebido em diário de campo da autora que as crianças muitas das vezes resistem as ordens impostas a elas, *“podemos afirmar que as escolas desempenham um papel fundamental ao agir de maneira a promover a disciplina a aprendizagem de seus alunos, mas atitudes de insatisfação com o ambiente da sala de aula são visíveis tanto com as crianças quanto com as professoras”* (SAWAYS, 2012, p.116).

Insatisfação também existem em relação as políticas públicas, mas se faz necessário que sejam discutidas principalmente no contexto escolar, que estão sempre chegando e mudando o meio educativo, no entanto isso não se faz de maneira imediata, é o que foi percebido pela pesquisadora Antunes (2010), ao questionar as professoras sobre as políticas públicas, que no qual se silenciam, pensam a respeito, depois respondem dizendo que são medidas governamentais em prol do bem do povo, também dizem ser um conjunto de

medidas e ações que vem pronta que de forma imperativa, diz o que se deve fazer, mas que dificilmente ouvem o que tem a dizer os sujeitos que estão diretamente ligados a determinadas medidas:

Inês realiza uma associação com as políticas atuais, como é o caso do sistema de avaliação no RS. Revela como se sente em relação a essa política e as demais citadas como algo que, muitas vezes, vem pronto, em que a escola não se reconhece como participante no processo de construção. E, ainda, dificilmente, quando a escola pode dizer não para não para a implementação, uma vez que são ações impostas pelo governo (...). (ANTUNES, 2010 p.92)

É detectado também que as professoras pensam na questão da política pública como algo longe, que nasce distante da escola, podendo ser pelo fato de não haver participação direta dos profissionais da educação, no entanto “nesse contexto, a escola não se reduz a uma receptora da política pública, (...), mas se configura como um espaço de inovação, construção, oferecendo dados e informações à formulação de uma política pública educacional” (ANTUNES, 2010, p.94).

Assim sendo, quando as professoras entrevistadas são indagadas a respeito da Lei da política pública que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, elas alegam não saber muito a respeito e a forma como foram informadas sobre isso, aparece de maneira bastante informal, somente uma professora alega ter buscado informação na LDBEN:

As demais colegas professoras no exercício da docência citam várias fontes de onde obtiveram as informações sobre a proposta. Entre elas, na escola, em conversas informais com as colegas, contato com outras escolas, por intermédio da coordenação, (...). Maria, no entanto, sinaliza que obteve conhecimento pela LDBEN, e complementa que durante esse processo estava na faculdade. Paralelamente, na escola, ela se reunia com as colegas para estudar a prerrogativa legal. (ANTUNES, 2010 p.107).

Nesse sentido, algumas discussões aconteciam nas reuniões pedagógica, “sob essa perspectiva, consideramos as reuniões imprescindíveis, pois elas configuram-se como espaços para discussões, estudos, trocas de experiências, busca em conjunto dos mesmos objetivos” (ANTUNES, 2010, p.110).

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a escola que possuía uma sala de educação infantil teve que fechar para atender a demanda do novo ensino fundamental.

Em relação ao espaço as professoras alegam que se tentou fazer uma adaptação no mobiliário no primeiro ano de implementação como, por exemplo, serrar as carteiras para poder ficar na altura das crianças. Quanto as questões pedagógicas as professoras alegam que houve mudança de nomenclatura passando de 1º série a 1º ano, no entanto, professores não compreendem que não é a mesma coisa que deva ser trabalhado da mesma forma, assim sendo, muitos professores continuam com a mesma metodologia de trabalho que se tinha na 1º série, tendo como pré-requisito a alfabetização e isso também é cobrado pelas professoras do 2º ano.

Diferentemente a outra escola do mesmo município pesquisado, ampliou o tempo do recreio, proporcionando atividades lúdicas direcionadas, porem essas mudanças não se estenderam para as demais crianças da escola;

Implantar o ensino fundamental de nove anos requer repensa-la no seu conjunto. Há a necessidade de refletir os saberes, tempos, espaços também nos demais anos que integram o EF de nove anos, não somente o primeiro ano. Esta reflexão deve perpassar os cotidianos escolares, caso contrário, nas demais turmas, ocorre mera troca de nomenclatura. (ANTUNES, 2010 p.124).

Quanto aos documentos escolares como o PPP (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar Antunes (2010), ouviu das professoras que houve mudanças, reestruturação que contou com a participação dos pais, professores e crianças atendendo as determinações legais e quanto a organização do ensino fundamental de nove anos, ficando a cabo de colocá-lo em prática. O currículo também sofreu algumas alterações nada suficientes, sendo necessário a professora mudar mais drasticamente sua prática, para além do que estava no currículo documental, criando nesse momento o currículo oculto.

Sob esse olhar, a pratica pedagógica do professor vai além do que está propriamente estruturado nos conteúdos programados do currículo. Ao mesmo tempo, o currículo também se configura através da pratica pedagógica, o que chamamos de currículo oculto existente, e que pode ser encontrado nas expressões e ações dos sujeitos integrantes do universo escolar. (ANTUNES, 2010 p.132).

Os pais procuram se inteirar da ampliação do EF, as reuniões foram o principal meio para isso, no entanto uma professora alega que poucos foram os pais que compareciam nas

reuniões e quando a ampliação do Ensino Fundamental já estava em percurso alguns pais ficaram perdidos, sendo preciso a escola, as professoras abordarem o assunto novamente.

Diante de determinadas colocações as professoras acreditam que levará um tempo para que os reais objetivos do Ensino Fundamental se concretizem na escola, já que deve mudar toda uma estrutura, uma cultura já posta, assim sendo os resultados positivos dessa proposta se dará a longo prazo.

Oliveira (2009), em sua dissertação nos apresenta o processo de implantação do ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná, por meio de entrevista com os conselheiros técnicos da Secretaria Estadual do Paraná – SEED/PR, representantes da sociedade cível e secretários de Educação que participaram de forma direta nas decisões do processo de implantação.

Os sujeitos de pesquisa foram representados por letras A e B para os secretários de educação, os conselheiros do Conselho Estadual de Educação do Paraná foram representados pelas letras C e D, o presidente da UNDIME representado pela letra E, a coordenadora regional do SINEPE pela letra F, o presidente da comissão de Educação da Assembleia Legislativa pela letra G, e o promotor de proteção a educação pela letra H.

A pesquisa de Oliveira (2009), foi dividida em núcleos temáticos sendo eles cultural/ideológico, em que foi constatado uma certa confusão quanto a data do corte etário de entrada o Ensino Fundamental:

Assim, constatamos que, apesar do contido na referida Emenda sobre a permanência da criança na educação infantil até 5 anos, continuava-se afirmar que a criança só ingressaria no 1º ano do Ensino Fundamental com 6 (seis) anos completos. Explicitamos, anteriormente, que no Estado do Paraná, já existia um número significativo de crianças matriculadas aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, amparadas pela deliberação 09/01, embora sua duração fosse ainda de oito anos. Muitas foram as situações que provocaram as discussões contrárias ao que estava sendo estabelecido pelo CEE/PR, dentre as quais destacamos o acontecido em torno das escolas particulares, pois suas crianças já estavam garantidas. (87).

Assim percebemos que crianças de classe média já eram atendidas aos seis anos no Ensino Fundamental devido a deliberação 09/01 do Estado e com a Lei de ampliação do Ensino Fundamental de cunho obrigatório atingiria a todas as crianças inclusive as das camadas populares, no entanto, a autora expressa preocupação com o estabelecimento do corte etário em 31 de março, pois ao seu ver muitas crianças permaneceriam na Educação

Infantil e muitas daquelas que estavam fora da escola permaneceriam fora dela, já que completariam seus 6 (seis) anos ao longo do ano.

Mas é interessante chamar a atenção aqui, pelo fato que a Educação Infantil é de extrema importância ao desenvolvimento integral e amplo das crianças e além do mais, assim como o ensino fundamental, também é um direito da criança, assim sendo, falta entendimento sobre o porquê da preocupação da criança permanecer por mais um ano na Educação Infantil, sendo que isso só tem a positivar, intensificar a qualidade do desenvolvimento em todas as esferas, sendo ele cognitivo, afetivo e social na vida da criança.

Podemos observar no excerto abaixo do presidente da comissão de Educação da Assembleia Legislativa, que culmina do pensamento da pesquisadora acreditando que o corte etário em 1º de março, traria prejuízos as crianças por não poderem se inserir no Ensino Fundamental;

Essa deliberação do conselho que estabeleceu o corte etário em 1º de março, eu tenho opinião contrária pela própria experiência (...) acho que a criança que fizer seis anos até dezembro, deve entrar no primeiro ano do EF de nove anos. Essa é a minha opinião, baseada em várias questões dos limites financeiros do Estado, a própria busca da universalização da Educação Infantil, se fizer um ponto de vista aritmético, um ponto de vista financeiro, se a criança entrar com seis anos, fazendo em dezembro no Ensino Fundamental diminui um ano da educação infantil (OLIVEIRA, 2009 p. 89 *apud*. sujeito G).

Determinada fala se faz de forma contraditória, pois ressalta a questão da universalização da Educação Infantil, porem eleva a importância financeira em adiantar o acesso das crianças ao Ensino Fundamental, retirando delas um ano de direito de frequentar a Educação Infantil.

E em questão de direitos é chamado a atenção aqui para a Lei nº 11.114 de 2005 que orientou as ações de ampliação, mas em seu texto ela remete a obrigação, a responsabilidade aos pais de matricularem seus filhos no primeiro ano obrigatório, no entanto deixa de citar a obrigação do poder público em ofertar essas vagas:

Tal fato contraria o disposto na Constituição Federal de 1988, no Art. 205º, que aponta a educação como direitos de todos, sendo, de responsabilidade da família e do Estado. Logo, esse direito à educação, que deve ser salvaguardado pelo poder público, fica sem garantia na Lei nº 11.114/05. (OLIVEIRA, 2009, p. 100).

Determinada pesquisa delinea as relações que acontecem entre família e escola, criança e professor e criança e criança, momento esse de transição na vida das crianças que requer muito cuidado e atenção da família, escola e professor.

Canever (2017) inicia suas análises a partir da relação crianças e professor (a) que permite que nos deparemos com uma professora atenciosa nas necessidades das crianças, no entanto ela demonstra um sentimento de impotência por não permitir que as crianças vivam sua infância em plenitude, já que ela deve atender ao currículo da instituição que muitas vezes não vê a criança com tanto cuidado assim como deveria. Dessa forma, a professora entende a importância e necessidade de as crianças estarem envolvidas com o lúdico, com brincadeiras, jogos e faz de conta:

Durante o período em que estivemos em campo, foi possível ver a preocupação da professora em atender à necessidade do grupo; a atenção individual se entrelaçava nas relações educativas. Neste registro, durante a atividade proposta, observamos a relação que manteve com o grupo, auxiliando, incentivando, permitindo o mergulho das crianças na brincadeira de faz de conta e sempre com seu olhar atento. Mas, também, percebemos a preocupação da professora em dar conta do conteúdo. (CANEVER, 2017 p. 76).

Isso faz com que, mesmo que a professora queira proporcionar a interação entre as crianças fazendo com que eles aprendam e apreendam conteúdo de forma prazerosa a falta de parceria da escola faz com que ela muitas vezes se sinta insegura, em até mesmo na organização do espaço, mantendo sempre as carteiras enfileiradas, fazendo com que as crianças permaneçam a maior parte do tempo sentadas prejudicando a interação entre pares e professora tornando o trabalho pedagógico realizado pelas crianças cansativo e monótono:

Em uma das observações realizadas, pudemos registrar um cansaço por parte das crianças ao realizar uma atividade pedagógica proposta, o que, de certo modo, as levou a perderem o interesse pela atividade. O documento orientador do MEC (BRASIL, 2004, p. 16) destaca que “[...] as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril”. (CANEVER, 2017 p. 77).

Assim sendo é importante que chamemos a atenção para a necessidade de formação continuado aos professores do primeiro ano do ensino fundamental, para que possam tomar conhecimento a respeito e de que forma ministrar conteúdos, não perdendo de vista a quem esse conteúdo se destina, sendo elas crianças inseridas no ensino fundamental, porem com

particularidades que devem ser percebidas e respeitadas; “Exploram-se pouco a oralidade, a expressão gráfica ou plástica, o teatro e a literatura e dá-se muita ênfase ao treinamento motor, a exercícios repetitivos ou cópias” (NUNES; KRAMER, 2016, p. 46 *apud*. CANEVER, 2017 p.78).

Sabemos que a relação entre criança e professor exige um posicionamento e ações docentes em que a criança entenda, que existe uma parceria entre ambos, de construção e ao mesmo tempo de desconstrução de conhecimentos, em que um tem muito a partilhar com o outro, que existe por parte do professor (a) ações intencionais, mas que envolve também a delicadeza da relação humana entre gerações, sendo traçado aí e desenvolvido o processo educacional que sempre se depara com o velho e com o novo (CANEVER, 2017, p. 80).

A professora observada em pesquisa por Canever (2017), demonstra preocupação em estabelecer juntamente com as crianças, uma parceria de ajuda mutua, sempre estando atenta as necessidade e vontades das crianças, é o que foi observado em um episódio de aula após o recreio em que as crianças entram para sala, mas ainda desejam continuar com as brincadeiras de “cartinhas”, então a professora faz um acordo com elas, que assim que terminassem a atividade voltariam a brincar com os jogos:

Analisando o episódio descrito, verificamos que as crianças continuam brincando ao voltarem para a sala. A professora atenta a esses momentos, e tentando também satisfazer a vontade das crianças, se utiliza do acordo entre ambas, deixando a brincadeira para um segundo plano. A professora procura estabelecer uma relação de cumplicidade entre ela e as crianças, onde logo no término da atividade, propõe atividade lúdica. (CANEVER, 2017 p. 81).

Canever (2017), inserida em seu campo de pesquisa não deixa de notar a incompatibilidade dos moveis da sala de aula em relação aos seus usuários, ou seja, as crianças de seis anos inseridas no espaço do ensino fundamental, assim sendo é notório o desconforto das crianças ao se sentarem em suas carteiras, já que seus pés ficam no alto sem apoio, então para aliviarem o desconforto muitas vezes preferem ficar com as pernas dobradas. Quando solicitado pela professora que fizessem atividade no quadro, era preciso que subissem em cadeiras para poder alcançar o quadro. Foi visto também que a organização do espaço não contava com a participação das crianças:

A forma como a professora organizava o mobiliário da sala e a disposição das carteiras pouco contava com a participação das crianças. Verificamos que os critérios de organização tinham mais uma dinâmica de mobilidade para a própria professora, a fim de acompanhar a realização das atividades

pedagógicas das crianças, do que para tornar dinâmicos os espaços e tempos de aprendizagem para as crianças. Vale considerar ainda que a participação das crianças na forma como a sala e o mobiliário são organizados contribui também para elas se sentirem responsáveis e parte desse processo e da tomada de decisões. (CANEVER, 2017 p. 86).

Sendo assim, foi observado por Canever (2017) que mesmo por algumas limitações que a professora enfrenta que advém do formato de currículo da instituição desde a falta de formação continuada, a professora observada, procura se manter presente nas relações e interações entre as crianças percebendo e procurando atender suas necessidades da melhor forma, estando atento a suas particularidades da primeira infância que demandam uma forma de interação relacional e pedagógica diferente;

A professora se coloca sempre como mediadora entre as expectativas das crianças e o novo mundo a ser descoberto, mesmo com limitações de suas ações por falta de formação continuada e por exigências do próprio contexto escolar. Mas o olhar, a proximidade, o toque e a proposta do brincar são elos que abrem possibilidades de continuidade e são elementos essenciais para a inserção e o acolhimento. (CANEVER, 2017 p. 88).

Quando analisados as relações entre pares, logo é percebido pelo pesquisador a necessidade de as crianças estarem em constante interação uma com as outras, tendo como mediadora da relação a brincadeira, o faz de conta e os jogos infantis:

As crianças manifestam, constantemente, o desejo de brincar muito, nos poucos momentos em que as crianças podem realmente fazer suas escolhas. Destacamos também que, mesmo estando matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, elas não deixam de ser crianças e de se envolver com o mundo do faz de conta, do imaginário e das brincadeiras, sempre que surgem possibilidades. (CANEVER, 2017 p.89).

Nesse sentido, foi visto que o grande momento esperado pelas crianças é a hora do recreio, nesse momento se sentem livres e a vontade para correrem, falarem, se expressarem das mais diversas formas, estabelecendo e criando relacionamentos diversos uma com as outras, sendo formado por crianças de diversas idades de variadas turmas:

Durante o recreio, a tentativa de captar alguma conversa entre elas tornava-se quase impossível. Logo após o lanche, todas procuravam explorar os espaços e as diversas possibilidades de brincadeiras possíveis nesse pouco tempo e também espaço. O que mais nos surpreendia era como brincavam todas juntas, tanto as crianças do primeiro ano como as crianças das demais turmas da escola. Na quadra de esporte, uns jogavam futebol, outros



brincavam de pega-pega, de dançar etc. Em todas as brincadeiras, era permitido o envolvimento das crianças do primeiro ano (...). (CANEVER, 2017 p.90).

As crianças exploram e fazem uso do espaço que tem disponível para ela, mas infelizmente isso não é visto de forma cuidadosa pela instituição, isso foi percebido por Canever (2017) em suas observações quando um dos espaços mais explorados pelas crianças foi usado para construção de novas salas, sendo totalmente ignorados o fato das crianças fazerem uso daquele espaço, sendo assim:

As decisões devem ser tomadas com a participação de todos os envolvidos no processo de inserção, para que essas decisões não repercutam em obstáculos e para que haja a inserção, de fato. Assim, nos questionamos: não teria uma outra alternativa para a construção da nova sala, que não fosse no pequeno espaço que as crianças tanto gostavam de ocupar com suas brincadeiras? É nessa perspectiva que Agostinho (2005, p. 64) ressalta a necessidade das instituições “(...) pensar[em] seus espaços, materializando, assim, suas concepções, num processo que envolva todos os segmentos, crianças, profissionais e familiares”. (CANEVER, 2017 p. 92).

O fato dessa escola permitir que as crianças do primeiro ano interajam com as outras crianças de turmas diferentes, permitem que elas se sintam inseridas e parte daquela instituição juntamente com todos ali presentes, isso proporciona a interação entre pares que é de extrema importância a infância, já que nesse momento é criado, significado e ressignificado cultura:

As relações e interações entre as crianças do primeiro ano do ensino fundamental com crianças de outras turmas são bastante frequentes na hora do recreio. A brincadeira com cartinhas é sempre convidativa na hora do recreio. As crianças trazem de casa cartinhas e, num jogo de bate e vira, disputam entre elas quem consegue bater com a palma da mão em cima da cartinha e virá-la, conseguindo, assim, a sua posse. O mais interessante é que as crianças brincam de igual para igual, independente da idade. (CANEVER, 2017 p. 92).

No entanto, algumas crianças eram privadas de continuarem com a brincadeira no recreio por algum tempo, já que havia algumas regras e quando desrespeitadas as crianças eram colocadas sentadas para refletirem a respeito do que tinham feito. Quanto as regras, era proibido correr em alguns lugares como perto das salas dos professores, e se envolverem em conflitos com os colegas. No entanto, sabemos que a geração de conflito faz parte das

interações que se faz, por diversos motivos, que muitas das vezes os pares sem ajuda de um adulto conseguem chegar em um acordo e retomar a brincadeira:

Muitas vezes, as crianças entravam em conflito entre elas, e cada uma tinha sua opinião, e, por isso, acabavam agredindo uma à outra. Por meio da brincadeira e das relações estabelecidas entre as crianças, elas conseguem estabelecer amizades e resolver seus conflitos sem, necessariamente, necessitar sempre da interferência do adulto. (CANEVER, 2017 p. 94).

Consecutivamente a análise das crianças entre pares, Canaver (2017) faz a análise da relação entre família e escola, se espera que a família esteja presente em toda etapa escolar da vida da criança, em momentos de transição essa expectativa é ainda maior, já que é um momento de mudanças, de transformações na vida das crianças como também de seus familiares. No entanto, não é isso que acontece na escola pesquisada pelo referido pesquisador, o que se vê é um distanciamento muito grande entre uma instância outra.

As relações entre a escola e as famílias no processo de inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental são imprescindíveis. A falta de estratégias para envolver a família no processo de inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental está muito presente, e é preciso que as duas instituições trabalhem em parceria e coletivamente. (CANEVER, 2017 p. 101).

Os momentos de proximidade entre escola e família são raros, a não ser em reuniões pedagógicas ou em eventos promovidos pela escola, sem nenhum tipo de participação da família quanto ao seu processo e desenvolvimento, conversas em relação ao novo ciclo que a criança se inicia, que seria de grande importância aos pais que beneficiaria as crianças não aconteciam.

Foi relatado pelo pesquisador, que até mesmo o momento da entrada, em que os pais deixam as crianças na escola é feito somente até o portão de entrada, sendo limitada a entrada dos pais na escola:

Esse distanciamento e a falta de iniciativa da escola para a entrada e permanência das famílias na instituição tornaram-se um obstáculo para as crianças, principalmente para aquelas que vieram de instituições de educação infantil com horários que facilitavam as relações entre a instituição e os familiares (CANEVER, 2017, p. 105).

Dessa forma, é visto por Canaver (2017) que existe por parte da escola uma certa invisibilidade em relação a família de seus educandos, as famílias não são vistas e nem ouvidas pela escola, não existe uma parceria e a escola nada faz para que essa relação mude, é demonstrado pela escola que essa parceria entre uma instancia e outra não sejam importantes;

A partir da pesquisa de campo e da ausência de registros de cenas que trouxessem os encontros entre escola e famílias, constatamos que, no dia a dia das escolas, as iniciativas da instituição para o estreitamento das relações entre escola e famílias não são intencionais e planejadas no coletivo. Podemos até arriscar dizer que há uma invisibilidade quanto à necessidade dessas relações nas escolas; todavia, acreditamos que cabe à escola assumir o compromisso de aproximação e de incentivo para o estabelecimento dessas relações com as famílias, sendo o período que envolve o processo de inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental um bom começo, pois as famílias poderiam ser os porta-vozes nessas novas formas de, delicadamente, iniciar novos relacionamentos. (CANAVÉR, 2017, p. 106).

Foi visto por Canavier (2017), a satisfação das crianças quando era proposto a elas alguma atividade que envolvia a família, eles se mostravam animados ao fazerem determinada atividade e levavam pra escola com muita satisfação;

Era evidente a satisfação das crianças quando a professora proporcionava esses momentos de envolvimento das famílias nas atividades. Mas a presença e a participação das famílias também precisam ser construídas, é preciso instigar, usar estratégias para conseguir a participação dos familiares (...). (CANAVÉR, 2017 p. 107).

Agora em uma análise documental Mota (2010), procura em sua tese analisar os discursos que permeiam sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos, como também de que forma veem essa criança que adentrará esse novo espaço, em dois lados opostos na tentativa de uma infantilização e desinfantilização da criança, essa análise foi feita diante escolha de alguns materiais: Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais, publicados pelo MEC em 2004, os relatórios do programa de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade, também publicado em 2006.

Tendo como embasamento teórico Foucault, Mota (2010) traz referente a análise a ampliação do Ensino Fundamental, uma forma de governo da infância apontado um novo lugar de se estar na escola, assim como o tempo de aprendizado, exercendo o poder sobre essa população:

Penso que o conceito de biopoder elaborado por Michel Foucault pode nos ajudar a compreender melhor essa questão do governmento, uma vez para ele o biopoder – que surge a partir do final do século XVIII – trata da vida das populações. Como destaca Foucault (2002), diferentemente do poder disciplinar, essa nova tecnologia de poder não se dirige ao homem-corpo, mas ao homem ser vivo; ao homem espécie. Aqui o alvo do poder é a população. (MOTA, 2010 p. 92).

Um dos argumentos levantados para ampliação do ensino fundamental, seria para sanar o risco ao fracasso escolar em consequência o analfabetismo, nesse sentido seria necessário a inclusão de todas as crianças na escola sendo essa uma forma de estratégia afim de amenizar a ação do Estado:

Uma dessas estratégias é a estatística, que tem um papel fundamental no governmento da população. Por meio da estatística cria-se a realidade que mostra a necessidade da produção de um projeto que resolverá o problema em questão. A estatística apresenta dados sobre a evasão, o fracasso, o analfabetismo, a frequência no ensino fundamental, o número de matrículas, assim, registra e quantifica aspectos sobre essa população infantil que vão resultar em saberes construídos que poderão orientar as ações e políticas governamentais para o campo da educação. São números que objetivam justificar a criação de um programa que institui a política de Ensino Fundamental de nove anos. (MOTA, 2010 p. 110).

Para mota (2010 p113), essa também seria uma forma de instaurar uma verdade que justifique as medidas governamentais, além de manter um controle maior sobre a população afim de conhece-la e controla-la;

Ao analisar os documentos que embasam a política de ampliação do Ensino Fundamental, parece-me que na Contemporaneidade as crianças precisam ingressar mais cedo na escola para que mais cedo se tornem alvo de conhecimento, para que se saiba mais sobre esse sujeito infantil.

Então, para a construção e elaboração dos documentos foi necessário pensar na “diluição de fronteiras” sabendo que crianças da primeira infância passariam estar em um lugar não destinados a elas, nesse sentido deveria ser pensado em formas de amenizar os danos causados pelos momentos de transição de uma etapa educacional a outro, evitando-se rupturas e pesando pelo processo de continuidade, mas em análise feita por Mota (2010), em documentos de reportagem da época mostram na pratica uma realidade diferente:

(...) parte dos colégios particulares de São Paulo começou a oferecer o nono ano no início de 2007. Apesar de o objetivo ser a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória para os estudantes da rede pública e de o conteúdo curricular não ter mudado (já que a principal alteração foi de nomenclatura: o antigo pré passou a ser primeira série), o cotidiano escolar acabou mudando. Antes alunos do pré, as crianças de 6 anos não costumavam ser submetidos as provas, estudavam em unidades com playgrounds e tinham mais tempo de recreio. Muitas escolas, porém, ao incluir esses alunos no ensino fundamental, mudaram as regras. Na escola Carlitos, Zona Oeste, por exemplo, até o ano passado a turma de 6 anos frequentava o pré e não recebia notas. As professoras faziam relatórios de desempenho. Desde o começo do ano, o pré passou a ser primeira série e, com isso as avaliações trimestrais foram incorporadas à nova rotina. “agora os alunos têm um histórico escolar e precisam receber notas” explica Laura Piteri, coordenadora pedagógica do colégio. Lá o tempo de recreio das crianças de 6 anos também diminuiu (passou de 40 minutos para 30 minutos) e passou a ser realizado junto com os maiores. “eles se adaptaram bem e nos surpreenderam. Não tivemos problema” (MOTA, 2010 p.140 *apud*. Folha *online*).

Percebemos assim, que as crianças estão mais próximas da escolarização do ensino fundamental, do que ao contrário, então há uma contradição entre o que diz os documentos com a prática efetivada, fazendo desse contexto educativo cheio de rupturas abruptas que refletem diretamente a vida das crianças. Outro fato que nos chama atenção na reportagem, é o entendimento que se tem da ampliação do Ensino Fundamental quanto as modificações necessárias ao currículo, dando a entender que seria somente uma mudança de nomenclatura o que não é verdade;

Na perspectiva apontada pelo Ministério da Educação, o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não é nem igual a pré-escola, nem uma repetição da antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. (...) a política de Ensino Fundamental de nove anos pode ser uma das condições de possibilidade para a produção de um novo sujeito escolar de seis anos que não é o mesmo da Educação Infantil, mas que também não é o mesmo da primeira série do antigo Ensino Fundamental de oito anos. Nesse sentido, a análise dos materiais a partir da noção de governamentalidade me possibilita compreender que essa política aponta para a produção de um sujeito etário de seis anos que precisa ser escolarizado mais cedo. (MOTA, 2010 p.142).

E toda essa prática está por transformar a criança de seis anos em um novo sujeito diferente daquele que fazia parte da Educação Infantil, que muito tem a ver com o projeto de sociedade que se almeja. “A inserção das crianças de seis anos no âmbito do Ensino Fundamental tem provocado não só uma série de interrogações sobre quem é essa criança que

passa a ser aluna do primeiro ano, que passa a ocupar esse novo lugar, mas também, tem criado discursos sobre esse sujeito escolar de seis anos” (MOTA, 2010, p. 147).

Segundo a autora, o desvio da infantilização acontece no momento em que há o esmaecimento das fronteiras da infância, pelo fato que cada vez mais repentinamente as crianças adquirem conhecimentos, se aproximando então do mundo dos adultos, a tecnologia muito tem a contribuir com isso, rompendo com a infância moderna constituindo uma outra infância, a infância contemporânea:

Um desses pontos de fuga apresentados por Narodowski (1999) é a infância hiper-realizada. Essa é a infância da realidade virtual. Trata-se das crianças que realizam a sua infância com a internet, com os computadores, com a televisão a cabo, com os videogames e que há muito tempo deixaram de ocupar um lugar do não-saber, um lugar da ignorância. Segundo o autor são as crianças consideradas por seus pais e professores como “pequenos monstros”, que tudo sabem e parecem suscitar carinho e ternura. Enfim, são as crianças que se realizam enquanto tal, atravessando o período infantil com uma velocidade vertiginosa. (MOTA, 2010 p. 152).

Desse modo, acabam por compreender necessário a entrada da criança mais cedo na escola, para ser desenvolvida o que se pede hoje em nossa sociedade, em que se exige ao capital humano competências e habilidades, em que o sujeito na sociedade neoliberal de hoje necessita das técnicas do empreendedorismo que se faz de forma individual, porém de forma controlável:

Essa será a grade de inteligibilidade de um novo indivíduo a partir de uma governamentalidade neoliberal. Ou seja, “a superfície de contato entre o indivíduo e o poder que se exerce sobre ele, por conseguinte, o princípio de regulação do poder sobre o indivíduo, vai ser essa espécie de grade do *Homo economicus*. O *Homo economicus* é a interface do governo e do indivíduo” (FOUCAULT, 2008<sup>a</sup>, p.346.) Considerando-o, então, como *Homo economicus* o que parece ganhar importância não é tanto o governo da sociedade, mas o governo do sujeito individual (MOTA, 2010, p. 160).

Na visão de alguns gestores a Lei 12.796/13 que tornou obrigatório a matrícula das crianças a partir dos seus 4 (quatro) anos de idade não trouxe benefícios as crianças e aos seus familiares, pois as crianças não tiveram os espaços adaptados, adequados para receber as crianças da primeira infância, além do mais as crianças tiveram o direito a uma educação integral desrespeitado, já que grande maioria passou a ter direitos apenas a educação parcial.

Uma coordenadora faz um apontamento bastante importante dizendo que um determinado segmento da educação foi dado maior importância em detrimento de outro, pelo fato que houve redução na oferta de vagas as crianças de 0 a 3 anos.

Já alguns educadores acham importante a lei da obrigatoriedade pois prepara a criança para os anos iniciais do ensino fundamental, de forma que possa dado início a alfabetização, e imersão a cultura e regras escolares

As crianças, em poucas pesquisas que foram ouvidas, demonstraram por meio de desenhos o processo de escolarização precoce que lhes acontecem, pois, as crianças das pré-escola inseridas nas creches traziam em seus desenhos, o mesmo formato e estrutura de escola e sala de aula que as crianças maiores do ensino fundamental também traziam.

Pesquisas mostraram também, que juízes quando acionados por familiares a fim de intervir no avanço das crianças nas etapas escolares, agiam sem se aprofundarem, tomarem conhecimento a respeito dos objetivos da educação infantil e especificidades das crianças da primeira infância, acabavam por permitiam que as crianças fossem adiantadas em seu processo escolar, que futuramente trouxe a essas crianças problemas psicológicos como, por exemplo, crises de ansiedade.

## 6 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os dados levantados em relação às Leis nº 11.274/06 e nº 12.796/2013, percebe-se a necessidade de olharmos para as legislações da educação infantil, que obriga a matrícula aos quatro anos e do ensino fundamental de nove anos, com cuidado e um olhar mais crítico para aquilo que ela se pede, e atentos para que ela seja colocada em prática de maneira a atender nossas crianças em toda sua amplitude.

Não basta apenas olharmos para os números de matriculados e a partir deles acreditarmos que nossas crianças estão sendo atendidas como deveriam, pois ao adentrarmos as escolas por meio das pesquisas levantadas, percebemos que como no passado nossas crianças continuam a serem atendidas de forma precária e improvisada não sendo oferecido a elas uma educação plena e verdadeira.

A infância ainda é vista como um marco temporal, com um começo, meio e fim, sendo esse processo passageiro, ainda que acreditem que não seja necessário ser dado importância para as suas particularidades. É tida como fase do desenvolvimento e pertencentes a essa estrutura estão as crianças, vistas como pessoas em idade de ouro devendo-se impor a elas o máximo de conhecimento possível, acelerando cada vez mais o acesso ao conhecimento abstrato, deixando de lado e queimando etapas para o que ela realmente deveria fazer, que é a conquista do conhecimento por meio de brincadeiras e faz de conta. Essa abordagem torna o aprendizado algo torturante e sem sentido, fazendo jus a educação para uma sociedade capitalista, que é regida pelo tempo do relógio, em que a regra é produzir e quantificar, as relações entre os sujeitos são tidas como desnecessárias ao menos que seja a nível de competição.

Sendo notório em pesquisa, a falta de interesse em ouvir as crianças, suas opiniões a assuntos que lhe dizem respeito, percebendo assim que a criança em nossa sociedade ainda é vista como aquela que nada sabe, sem uma cultura própria, capaz de transformar toda uma sociedade. E a falta de interesse é ainda maior, quanto menores são, já que dos trabalhos levantados pouquíssimos se interessaram em saber como as crianças de quatro anos estão lidando com a questão da obrigatoriedade escolar, de que forma esse trabalho vem sendo desenvolvido com elas.

Obtivemos também como resultado, a confirmação da hipótese levantada inicialmente nesse trabalho, em que os espaços do ensino fundamental não foram organizados de modo a acolher as especificidades das crianças da educação infantil. As crianças na maioria das vezes



tiveram de se adequarem aos espaços, aos currículos, a rotina, ao tempo que já se encontrava estabelecido nessas Instituições para o atendimento as crianças maiores.

Os professores também não foram preparados para trabalhar com as crianças da primeira infância, estando atentos à forma peculiar com que aprendem tornando dessa forma o ensino algo maçante sem sentido para elas. Dessa forma, se sentem frustrados em não conseguir oferecer as crianças uma forma de ensino agradável para a idade, já que o currículo não dá abertura para a forma de ensino necessária destinada às crianças pequenas, sendo que muitas das crianças pré-escolares foram retiradas dos espaços da educação infantil, vindo fazer parte da instituições de ensino fundamental, tornando algo ainda mais preocupante por serem tão pequenas em um espaço que em nada lhes atendem além de ter sido retirado delas o direito de uma formação em período integral, já que muitas estão na escola somente em tempo parcial. Além disso, estão fazendo da pré-escola uma fase preparatória para o Ensino Fundamental e adiantando às crianças conteúdos alfabetizantes deixando de lado a forma do aprender brincando.

Os professores da pré-escola que estão inseridos no ensino fundamental foi visto que poucos fazem parte dos cursos de formação, na maioria das vezes os cursos são oferecidos aos professores do ensino fundamental por conta das provas externas que são aplicadas aos alunos. Em relação à lei da obrigatoriedade 12.796/2013, em pesquisa de Morgado (2017), foi detectado que a maioria dos gestores não concordavam com a lei, pelo fato da escola não ter sido preparada para colocar em prática o que se pedia com qualidade de serviço, foi relatado por elas também a importância da criança permanecer por mais tempo no seio familiar, nesse sentido foi visto por elas que a lei trouxe mais desvantagens que vantagens já que foi retirado das crianças até mesmo o direito em uma escola em tempo integral, as coordenadoras no mesmo estudo também não viram benefícios com a lei, relatando algo sério que veio acontecer após a sua implantação que foi o fato de ter sido dado maior atenção em um segmento, em detrimento de outro ficando a faixa etária de 0 a 3 anos prejudicados com a falta de vagas.

Foi visto na pesquisa de Leite (2017) que a meta a ser atingida em universalizar o atendimento desde a etapa da educação aos 4 e 5 anos de idade até o ano de 2016 ainda não havia sido atingida, assim como não havia sido alcançado o objetivo de 50% do atendimento às creches das crianças de 0 a 3 anos de idade previsto pelo PNE de ser atingido em 2024 que ainda necessitava alcançar um número de 26,8% podendo esse quadro ter regredido ainda mais com o momento pandêmico no qual vivemos.

Nas pesquisas levantadas foi observado também uma falta de olhar crítico para a interseccionalidade em que não se atentaram para questões raciais e de gênero, já que, esse grupo de pessoas pode ter sido atingido de forma diferente pelas Leis discutidas nesse trabalho.

Sendo assim, percebemos inúmeros fatores a serem melhorados em relação à implementação das Leis, e é deixado nítido em determinado trabalho a necessidade e importância da realização de pesquisa tendo como foco a criança, o que ela tem a dizer sobre a sua escola, sobre a forma de ensino que é destinado a ela, sabendo que poucos estudos se interessaram em saber disso, mesmo sendo um assunto de grande importância a criança de quatro anos, como também as iniciantes do ensino fundamental e as consequências disso com o passar dos anos na vida escolar da criança.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-439, mai./ago. 2005. JANEIRO-junho DE 2011 | pp. 20–29.

ALFAGEME, E, CANTOS, R., & MARTINEZ, M (2003). **De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción**. Madrid: Plataforma de organizaciones de infância, 2003.

ALMEIDA, Lorena Borges. **Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições**, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6659/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Lorena%20Borges%20Almeida%20-%202016.pdf>. Acesso em 21 abr. 2022.

ARAUJO, Flavia Monteiro de Barros. **Universalização da pré-escola: avanços e desafios na implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no município de Niterói**, 2016. Disponível: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2317>. Acesso em 20 mai. 2020.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Editora Guanabara, 1973.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em educação, 2001. **Currículo sem fronteiras**, Londres, v. 1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia: rumo a uma sociedade performativa, 2010. **Educação e Realidade**, maio/ago, 2010

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen S; DELGADO, Ana C. C & TOMÁS, Catarina A. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? In. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan/abr 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em 21 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BONI, V.; QUAESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências sociais. **Rev. Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan/jun. 2005.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**, 2º ed., Brasília, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos, 1999. Caderno de Pesquisa, nº 106, p. 117-127, março/1999.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra. CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de Conteúdo**, Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez. pp. 679-84, 2006.

CHISTÉ, Bianca Santos; OLIVEIRA, Elaine Gracia de. **E quando as crianças com cinco anos chegam à escola?** 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/>. Acesso em 09 mai. 2020.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf>. Acesso em 20 mai. 2020.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. N° 9 |0J.

CORSARO, Willian. Cultura de Pares e Reprodução Interpretativa. In: \_\_\_\_\_. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 127-152.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, n. 91. v. 26. Mai/ago. 2005, pp.443-464.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira; OLIVEIRA, Michelle Candida de. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo, 2011. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 10, p. 89-97, jan./dez. 2011.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, 2004. In. **Educ. Soc**; Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DA ARTE”, 2002. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; BRUSISUS, Ariete; SANTOS, Claudéria. **Expansão da pré-escola em instituições com oferta de ensino fundamental: reafirmando o direito das crianças à qualidade**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p339>. Acesso em 25 mai. 2020.

FLORES, Maria Luiza; PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova

filantropia, 2018. In. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 133-154, jan./abr. 2018 | E-ISSN 2177-6059.

FLORES; Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone dos Santos De. **Direito educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola**, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1726>. Acesso em 15 mai. 2020.

GOBBI, Marcia; LEITE, Maria Isabel. **O desenho da criança pequena: Distintas abordagens na produção acadêmica Em diálogo com a educação**. Disponível em:

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. In. **Rev. Adm. Empres.**, São Paulo, v. 35, n. 3, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em 21 abr. 2022.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/317685803/GOMES-R-Analise-e-Interpretacao-de-Dados-de-Pesquisa-Qualitativa>. Acesso em 21 abr. 2022.

<https://docplayer.com.br/6474381-O-desenho-da-crianca-pequena-distintas-abordagens-na-producao-academica-em-dialogo-com-a-educacao.html>. Acesso em 05 jun. 2020.

[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-15102008-120233/publico/TESE\\_MARIA\\_LUIZA\\_SARDINHA\\_NOBREGA.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-15102008-120233/publico/TESE_MARIA_LUIZA_SARDINHA_NOBREGA.pdf). Acesso em 08 set. 2020.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.41-59, julho, 2002.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21 abr. 2022.

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

MARCHI, Rita de Cássia. **As teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os estudos Sociais da Infância**, 2009. Educação e Realidade jan./abr. 2009.

MARCHI, Rita de Cássia. Ofício de aluno, ofício de criança: articulações entre sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**. 2010. p. 183-202.

MINUSSI, Sandro Gindri; MOURA, Augusto Albuquerque; JARDIM, Mateus L. Gomes; RAVASIO, M. Homrich. **Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites**, 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/consideracoes-sobre-estado-da-arte->

levantamento-bibliografico-e-pesquisa-bibliografica-relacoes-e-limites. Acesso em 21 abr. 2022.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: **Revista Educação & Sociedade**. N. 91. Vol. 26. Mai/ago. 2005. p.391-404.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação nos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 91, v. 26, p. 391-403, mai./ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 33-60. Mar.2001.

MULLER. F. & SALGADO. M. M. A participação das crianças, nos estudos da infância e as possibilidades de uma etnografia sensorial. **Currículo sem fronteiras**. p. 107- 126, p. 2015.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Revista Política y Sociedad**. 2006. p. 09-26. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23767>. Acesso em 21 abr. 2022.

NOBREGA, De Maria Luiza Sardinha. GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CROQUIS DE LOCALIZAÇÃO – UM ESTUDO DE CASO, 2007. Disponível em: olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, no 112, p. 07-31, mar.2001.

OLIVEIRA, Fabiana de. **A criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da participação infantil**, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329635444\\_A\\_CRIANCA\\_E\\_OS\\_ESPACOS\\_PUBLICOS\\_REFLEXOES\\_ACERCA\\_DAS\\_IMPLICACOES\\_DA\\_PARTICIPACAO\\_INFANTIL](https://www.researchgate.net/publication/329635444_A_CRIANCA_E_OS_ESPACOS_PUBLICOS_REFLEXOES_ACERCA_DAS_IMPLICACOES_DA_PARTICIPACAO_INFANTIL). Acesso em 25 jan. 2020.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **O desenvolvimento da atividade “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v9n2/v9n2a05.pdf>. Acesso em 29 jun. 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **A inclusão na pré-escola obrigatória: uma análise da legislação 2018**. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12197>. Acesso em 11 mai. 2020.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, Abril. 2005.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, Abril. 2004.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 22, p. 1-10, 2000.

ROCHA, Ruth. **Os direitos da criança segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação, 2006. In. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fulvia. Sísifo e a educação infantil brasileira, 2003. In. **Pro-posições**, vol 14, N. 1 (40) – jan/abr. 2003

SARMENTO, M. J; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação. Sociedade e Cultura**. Braga: Portugal. nº 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel J. Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. In. **Currículo Sem Fronteiras**, Universidade do Minho-Braga: Portugal. v. 15, n.1, jan/abr. 2015. p. 31- 49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Revista Educação & Sociedade**. Braga: Portugal. n. 91. v. 26. Mai/ago. 2005. p.361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. Braga, 2015.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. Gerações e Alteridades: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista de ciência da educação**. Educação e Sociedade, Campinas. v. 26, n.91, p.361-378. Maio/ Ago. 2005.

SIQUEIRA, Rejane Brandao; BASILIO, Priscila de Melo. **Turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental: a política da pré-escola na cidade do rio de janeiro**, 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3665\\_2074.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3665_2074.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 07-31. março/2001.

SIROTA, Regine. A indeterminação das fronteiras da idade. In. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, vol. 25. jan-jun/2007. p. 41-56.

TOMÁS, Catarina. **Participação não tem idade**: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. Minho, Portugal: Editora Unijui, nº 78, Ano 22, p. 45-68, Jul/ Dez. 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**, 1998. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Atividade, significação e constituição do sujeito: Considerações à luz da psicologia histórico-cultural**. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

## APÊNDICE

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continua)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	FERNANDO CARVALHO	Unisul Universidade de Santa Catarina	Educação Infantil. Pré-escola. Crianças. Espaço. Ensino Fundamental	2019	Dissertação (D-1)	Objetiva analisar a experiência de crianças da pré-escola que estão inseridas no espaço da escola de Ensino Fundamental.	Para tanto, realizou-se uma pesquisa empírica, do tipo estudo de caso, com inspiração etnográfica. Os sujeitos da pesquisa são um grupo de 15 crianças que frequentam a pré-escola inserida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em Tubarão, sul do estado Santa Catarina. Como estratégia metodológica, foram utilizados diário de bordo, o registro fotográfico e os desenhos das crianças.	Tal perspectiva leva a compreender que a inserção das crianças da pré-escola no espaço da escola tem incentivado relações educativas escolarizantes, negligenciando-se, assim, as especificidades e os direitos das crianças a uma Educação Infantil de qualidade. Nesse sentido, ressalta-se a importância de se repensar a inserção das crianças nesses espaços, a partir das necessidades e dos desejos das crianças, considerando seu modo próprio de se relacionar com os espaços, com o outro e com a natureza.



Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
ARRANJOS E ESTRATÉGIAS PARA O CUMPRIMENTO DA EMENDA CONSTITUCIONAL 59/2009: ESTUDO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS	ANA PAULA OLIVEIRA DOS SANTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	Educação Infantil. Pré-escola. Escolaridade Obrigatória. Emenda Constitucional 159/2009. Campo Grande, MS.	2018	Dissertação (D-2)	A pesquisa tem como objetivo geral analisar os arranjos e estratégias utilizados pela Rede Municipal de Educação de Campo Grande, para efetivar a obrigatoriedade e a universalização da pré-escola preconizado na EC 59 de 2009. Os objetivos específicos são: a) discutir a respeito da obrigatoriedade da matrícula na educação infantil no Brasil; b) caracterizar o cenário da pré-escola no município de Campo Grande pós EC 59; c) identificar e analisar os arranjos e estratégias desenvolvidos no município em tela para garantir a obrigatoriedade e a universalização da Educação Infantil na Rede Municipal Pública de Campo Grande, MS.	A proposta de análise está apoiada na pesquisa quantitativa, vez que se desenvolve a partir de fontes bibliográficas e documentais, bem como de dados quantitativos obtidos junto ao INEP e à Secretaria Municipal de Educação (SME).	Os resultados apontam para avanços no campo legal a respeito da garantia da obrigatoriedade escolar, especificamente na educação infantil. Esse movimento acompanha o processo de municipalização da educação, que tem transferido ao governo local novas responsabilidades frente à garantia do direito à educação. No que tange ao município de Campo Grande, sobre o cumprimento da EC/59, apesar dos avanços, o estudo revelou que Campo Grande não conseguiu universalizar o atendimento à pré-escola em 2016. E os dados demonstraram que: 1) a SME realocou e reorganizou os espaços ociosos nas escolas de Ensino Fundamental para incluir a oferta da pré-escola; 2) o governo local para atender a pré-escola ofertou, em sua maioria, matrículas em período parcial de quatro horas, ou seja, reduziu a jornada escolar como estratégia de ampliação de vagas; 3) o município realizou consórcio público com a União para adesão ao Programa PROINFÂNCIA, visando à melhoria da infraestrutura da rede física escolar; 4) concretizou convênios de parceria com a sociedade civil organizada (setor privado). Portanto, o que houve foi uma readequação da estrutura já existente, com a finalidade de atender as demandas da EC/59 para a pré-escola; adesão a programas do Governo Federal e; convênios entre o setor público e privado, o que demonstrou as formas de ação do Estado gerencialista de caráter economicista.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
ATENDIMENTO E OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO	DAYS EELLE N GUALBERTO LEITE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA CURSO DE MESTRADO	Educação infantil. Direito social. Obrigatoriedade de matrícula. Universalização da educação básica. Política de oferta e atendimento.	2017	Dissertação (D-3)	Tendo como objetivo geral compreender como estão sendo construídas as condições para o atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, dialogando com a obrigatoriedade desta etapa de ensino e a perspectiva de universalização do atendimento previstos na legislação educacional brasileira.	A pesquisa foi realizada através da análise documental, da realização de entrevistas semiestruturadas com gestores municipais do Agreste Pernambucano e da análise hermenêutica-dialética dos dados.	As conclusões da pesquisa são que as Redes Municipais de Ensino não estão garantindo as condições adequadas para a oferta e atendimento de forma obrigatória e universalizada para as crianças de quatro e cinco anos de idade, de modo a assisti-las em boas condições de funcionamento físico e pedagógico e sim utilizando estratégias de ampliação da oferta e do atendimento dos anos obrigatórios, ou seja, a pré-escola, reduzindo o número de turmas anteriormente existentes e, consequentemente, o número de atendimentos, tendo implicação direta na oferta e atendimento de toda a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.
EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÂNIA	Rosiris Pereira de Souza	Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Pré-escola; Políticas Públicas; educação infantil	2012	Dissertação (D-4)	A investigação teve como objetivo compreender a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas em turmas de pré-escola de escolas de ensino fundamental na rede municipal de Goiânia.	Foi tido como referência o método materialista dialético para desenvolver a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Os instrumentos para a obtenção dos dados abrangeram observação, registro em diário de campo, questionário, gravações em áudio e entrevista.	Foi possível constatar, com base na pesquisa de campo, que as pré-escolas inseridas nas escolas assumem o modelo de antecipação de conteúdos e práticas do ensino fundamental. Observamos que as políticas educacionais para a infância, de certo modo, estão provocando um deslocamento das crianças de quatro a seis anos para as escolas de ensino fundamental, para cumprir metas de ampliação e universalização de atendimento, para atender a obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade e a exigência da alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Por fim que se destaca na relação que se estabelece entre pré-escola é a preparação para etapas posteriores, a prevenção de insucesso e a antecipação de práticas e conteúdo do ensino fundamental.

## Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO OLHO DO FURACÃO: O MOVIMENTO POLÍTICO E AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	Fabiana Oliveira Canaveira	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO – O PÓS-GRADUADO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO	Política educacional; Educação Infantil; Sociologia da Infância; Culturas Infantis; Movimento Social; MIEIB.	2010	Dissertação (D-5)	compreender os processos de construção da Educação Infantil, que garantam, acima de tudo, os direitos das crianças à própria infância.	Fundamentada por um referencial interdisciplinar das Ciências Sociais, aprofundando a partir da revisão de literatura a discussão acerca das infâncias, relacionando os estudos sociais da infância com as escolas sociológicas e problematizando colonialismos e hegemonias epistemológicas. Propõe um diálogo do paradigma teórico-metodológico da Sociologia da Infância com a construção da política nacional de Educação Infantil, através da vasta documentação regulatória elaborada nos governos Lula (2003-2010), refletindo sobre a batalha das ideias entre as diferentes concepções de Educação Infantil, as contradições, avanços e retrocessos inerentes à articulação do	As análises apontam para várias tentativas de exclusão das crianças de 0 a 3 anos do âmbito das políticas educacionais e para a possibilidade de nova fragmentação da primeira etapa da Educação Básica, a qual a realidade de São Luís - MA é exemplar.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
							<p>movimento social, meio acadêmico e o atual governo, que configuram as disputas desse campo. Para tanto, analisa e problematiza os seguintes documentos: Orientações sobre a Política de Conveniemento, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Projeto de Cooperação Técnica para construção de Orientação Curricular, Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Emenda Constitucional sobre a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos. Os documentos citados, mais pareceres técnicos e acervo bibliográfico, constituem-se em fontes de dados desta pesquisa.</p>	

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA LAPA - PR	TAMIRIS APARECIDA BUENO MORGADO	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Tuiuti do Paraná	Direitos da Infância, Política Educacional, Qualidade e Universalização da Educação Infantil.	2017	Dissertação (D-6)	Investigar o processo de implantação da Lei 12.796/13 no município da Lapa PR. E como objetivos específicos: realizar um breve histórico sobre os conceitos de infância e de educação na infância; investigar as políticas públicas relacionadas a qualidade da educação e do atendimento na Educação Infantil ; analisar os documentos legais direcionados à Educação Infantil ; entender como o município está realizando o atendimento as crianças da Educação Infantil e como vem ocorrendo o processo de obrigatoriedade de matrícula para crianças com 4 e 5 anos de idade.	Trabalho empírico desenvolvido a partir do aporte metodológico da Teoria Fundamental a nos dados. Foram utilizados questionários e entrevistas para desenvolvimento da pesquisa. Apresenta considerações de como se desenvolveu o processo de implementação da obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa - PR.	O que podemos facilmente notar é que quantitativamente o processo de implantação da obrigatoriedade está realmente sendo efetivado, no entanto referente as questões de qualidade ainda temos um grande caminho pela frente, inicialmente porque observamos um parcelamento de atendimento mesmo que esse atendimento seja em tempo parcial, não se investe em Centros Municipais de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental são utilizadas para atender crianças do Pré-Escolar o mesmo acontece com os professores, não são realizados novos concursos para a contratação de educadores infantil e os professores do Ensino Fundamental exercem essa função. A Secretaria Municipal de Educação prevê curso fóruns e palestra e afirma que essa responsabilidade é das instituições de educação do município, no entanto essas atividades nem vem sendo realizados, peça chave para o bom andamento da instituição é o pedagogo coordenador e essa estratégia primordial ainda sendo cumprida parcialmente.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A DIMENSÃO COMPLEXA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.	Paulo Aves da Silva	Universidade de Brasília Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração o Escola aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade de na educação, para obtenção do grau de Mestre.	Política Pública; Complexidade; Imaginário Social; Ensino Fundamental de Nove Anos	2012	Dissertação (D-7)	Identificar e compreender os múltiplos ruídos que atravessam e afetam a implantação de um projeto, no âmbito das políticas públicas, com enfoque no projeto “Ensino Fundamental de Nove Anos” considerando que várias políticas públicas são colocadas em prática simultaneamente, escolheu se o projeto de ampliação do ensino obrigatório intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos” (leis nº 11.114/05 e 11.274/06), como suporte de coleta de dados, de análise e discussão.	A estratégia adotada para coleta de dados foram: a análise de documento, entrevista e discussão em grupo.	Concluiu-se que, por mais que a ampliação do tempo escolar por meio de projeto de política pública denominado “Ensino Fundamental de Nove Anos” não tenha provocado todas as mudanças previstas inicialmente, a emergência de significações individuais e coletivos, concepções e intencionalidades diversas, resultaram em uma realidade complexa, que só foi possível de aproximar de uma compreensão, a partir da integração dos diversos olhares manifestado pelo pesquisador, pelos gestores e professores que participaram desta investigação.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA ESTRATÉGIA PARA DELICADAMENTE INICIAR RELACIONAMENTOS E COMUNICAÇÕES	ELIEG E ALVES DEMETRIO CANEVER	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-graduação em educação – Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.	Ensino fundamental de nove anos; Crianças; Inserção; Relações sociais.	2017	Dissertação (D-8)	buscou compreender quais as relações que permeiam o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos, com base no conceito de inserção que indica a necessidade de estratégias para, delicadamente, iniciar relacionamento no contexto educativo.	Para dar conta dessa problemática, definiu-se como metodologia a adoção de procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, por meio dos registros escritos e fotográficos. A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2016, no primeiro semestre letivo, em uma escola pública da rede municipal do município de Braço do Norte/SC, que atendia crianças da educação infantil, em período parcial, a partir dos quatro anos de idade, e crianças até o quinto ano do ensino fundamental.	As análises e reflexões até aqui desenvolvidas, a partir das relações que emergiram desta pesquisa, nos apontam a urgência para uma nova forma de perceber o quão é delicada a inserção de crianças no ensino fundamental de nove anos, inserção essa decorrente de políticas educacionais nacionais, que interferem e alteram o cotidiano escolar sem dar as devidas condições, para que as próprias crianças continuem vivenciando esse momento importante da infância, fazendo suas descobertas pelas brincadeiras, as quais dão sentido ao aprendizado nessa fase de desenvolvimento humano.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS	KELLICIA REZENDE SOUZA	Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Ensino Fundamental de nove anos; Política Educacional; Projeto Político Pedagógico.	2012	Dissertação (D-9)	O presente trabalho teve como objetivo geral analisar os Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede municipal de Dourados-MS com relação à sua reorganização pedagógica em atendimento às especificidades do Ensino Fundamental de nove anos.	A pesquisa, de abordagem qualitativa foi desenvolvida a partir de duas etapas: a) levantamento bibliográfico e documental, incluindo, neste último, a legislação do Ensino Fundamental de nove anos (Leis, Pareceres e Resoluções) e os documentos produzidos pelo Ministério da Educação para orientar a implementação dessa política; b) pesquisa de campo em duas escolas da Rede Municipal de Dourados-MS. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com coordenadores e professores das escolas e técnicos da Secretaria Municipal de Educação e observação com registro fotográfico dos espaços físicos das instituições investigadas.	Os resultados revelam que a implementação dessa política nas instituições ocorreu carecendo de ações de planejamento sistematizado e contínuo, que garantisse alterações dos aspectos estruturais e materiais didático-pedagógico, mudanças no currículo, desenvolvimento de formação continuada com os profissionais e revisão das práticas avaliativas, os resultados indicam ainda, que não houve a reformulação dos Projetos Político Pedagógicos considerando as especificidades do Ensino Fundamental de nove anos. Com base nesses dados podemos afirmar que a implementação dessa política no contexto escolar indica um processo inadequado de reorganização pedagógica, o que pode denotar a simplificação do processo, a mera inclusão das crianças de seis anos. Portanto, o estudo sinaliza a necessidade de repensar o Ensino Fundamental de nove anos, principalmente no que concerne a sua reorganização pedagógica, que por sua vez, precisa ser dimensionada aos novos desafios que esta etapa da educação básica impõe, possibilitando oportunidades de acesso, permanência e aprendizado de qualidade. Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos; política



Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
<p>AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS</p>	<p>FABIANA DE FÁTIMA VIEIRA</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO REGIONAL Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais.</p>	<p>educação básica, ensino fundamental de nove anos, ciclo de vida do estudante.</p>	<p>2015</p>	<p>Dissertação (D-10)</p>		<p>O método usado neste trabalho foi o método da dupla diferença e o foco da análise foi o estado de Minas Gerais que foi comparado a duas outras unidades da federação: São Paulo e Bahia. Os resultados mostraram que inicialmente a antecipação do ciclo de vida do estudante não teve impactos substanciais sobre a matrícula e a progressão por série dos estudantes do ensino fundamental de Minas Gerais.</p>	<p>Os resultados deste trabalho não criticam a antecipação do ciclo de vida do estudante e sim questionam a eficiência desta antecipação, através da antecipação da entrada no ensino fundamental. A literatura revisada aqui deixa bem claro que quanto mais cedo a criança tem acesso à educação melhor será seu desempenho escolar e melhor será o desenvolvimento de todas as suas habilidades. A questão é: se esta melhora no desempenho não é conseguida colocando a criança mais cedo no ensino fundamental há grande probabilidade de que a saída seja a educação infantil. Um ano a mais no ensino fundamental não é capaz de suprir a falta de acesso à educação infantil. Percebe-se que investir na educação infantil pode ser muito mais eficaz até mesmo no retorno do investimento que é feito no próprio ensino fundamental. Falta direcionar melhor as políticas educacionais voltando-as para o aumento da oferta de vagas na educação infantil sem diminuir a qualidade e aumentar também a qualidade do ensino fundamental que nem carecia de ampliação e sim de aprimoramento e reformulação.</p>

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE NOVE ANOS.	KEILA HELLÉN BARBATO MARCONDES	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS CAMPUS DE ARARAQUÁ PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR	Transição Educação Infantil – Ensino Fundamental; Pesquisa longitudinal; perspectiva bioecológica.	2012	Tese (T-1)	compreender quais as continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos e como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares.	A pesquisa longitudinal optou por um acompanhamento de um grupo de treze crianças que durante o ano de 2009 frequentavam as últimas etapas da Educação Infantil (quarta e quinta etapa) e no ano de 2010 estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiros e segundos anos) em instituições da rede municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e estadual (Ensino Fundamental) em um município do interior do Estado de São Paulo. Foram sujeitos ainda os respectivos responsáveis e as docentes em cada uma das instituições que as crianças frequentaram ao longo de dois anos. Os dados foram coletados através de observações	Pode-se concluir que é urgente que se reflita sobre o momento de transição entre estes dois contextos, apontando que é necessário que haja uma maior vinculação para que não ocorram mudanças abruptas, as quais afetam o desenvolvimento infantil.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
							no ambiente escolar durante um semestre na Educação Infantil e um ano letivo no Ensino Fundamental, entrevistas com responsáveis e professores no final de cada ano letivo e encontros com pequenos grupos de crianças, nos quais estes produziam desenhos temáticos e, em seguida, uma conversa baseada em um roteiro guia.	
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA AMPLIAÇÃO DE DIREITOS?	Paula Daniel e Ferrarezi	Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, ciências e letras de Ribeirão Preto Programa de Pós-Graduação em Educação	Ensino Fundamental de Nove Anos; Políticas públicas educacionais; ampliação do ensino fundamental.	2015	Dissertação (D-11)	Analisar o que pesquisas empíricas indicam sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no país, e analisar as possíveis contribuições e os problemas gerados por essa política.	A busca foi realizada nas bases de dados CAPES, SCIELO, Edubase, resultando um total de 84 pesquisas.	As pesquisas apontam para alguns problemas na implantação do ensino fundamental de nove anos, como a falta da participação dos professores nos processos de decisões a ausência ou insuficiência dos cursos de formação continuada, a falta de adequação do espaço escolar para receber as crianças de seis anos e a pouca valorização do brincar, que aparece restrito as sobras de tempo ou as aulas de educação física. Ainda, algumas pesquisas apontam para experiências positivas, em especial na construção de um novo currículo que contemple as necessidades das crianças de seis anos. O presente artigo permitiu observar que a maior parte das pesquisas concentrou seu foco de análises no primeiro ano de ensino fundamental. Observou-se também a carência de pesquisas que busquem ouvir as crianças e suas contribuições sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PERCEPÇÃO DE PAIS, DIRETORES E JUÍZES	SUELI MACHADO PEREIRA DE OLIVEIRA	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais,	ensino fundamental de nove anos; antecipação da escolaridade da criança; judicialização da educação; criança de cinco anos de idade.	2015	Tese (T-2)	Teve-se por objetivo compreender as percepções e concepções dos sujeitos envolvidos – pais, diretores e juízes – que foram escolhidos por terem vivenciado a situação de matrículas através de Mandados de Segurança.	Como metodologia, utilizou-se a pesquisa documental em normativas das instituições que regulam a educação nacional e nos Estados, na jurisprudência, na Ação Direta de Constitucionalidade n. 17, e nas Ações Cíveis Públicas, propostas pelo Ministério Público Federal a União Federal, que objetivavam a suspensão das Resoluções CNE/CEB n. 01 e 06, ambas de 2010. Foram realizados levantamentos das demandas no Poder Judiciário em três âmbitos: buscou-se o número de Mandados de Segurança em quatro escolas privadas, administradas por instituições particulares, da cidade de Poços de	A divergência entre os postulados dos dois poderes – educacional e judiciário – incidiu na dualidade entre o geral e o particular, e o global e o específico. Na visão do Judiciário, prevaleceu a criança como singular, enquanto que o regramento pelos órgãos competentes é para todas as crianças. Verificou-se, ainda, um constante estado de tensão na educação da criança pequena: ao mesmo tempo, deve preservar a infância e tornar a criança competente. Viu-se também que os pais, em sua maioria de classe média, utilizaram os Mandados de Segurança, entre outras coisas, como uma estratégia para antecipar a escolaridade das crianças com motivações econômicas – competição e concorrência no mercado de trabalho futuro – e financeiras – evitando pagar mais um ano de escolaridade. Conclui-se ser necessário rever as políticas públicas educacionais que, como efeitos, têm antecipado o ensino fundamental, com a matrícula de muitas crianças com cinco anos de idade após o início do ano letivo, e têm contribuído para diminuir o tempo da educação infantil contemporânea.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
							<p>Caldas/MG, os Acórdãos no TJ de Minas Gerais e os processos de Ação Civil Pública. Realizou-se, ainda, entrevistas semiestruturadas com pais, diretores e juízes, num total de vinte e três depoimentos.</p>	

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS VOZES DE CRIANÇAS E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE CURITIBA-PR	VIVIANE CHUL EK	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná	Crianças. Infâncias. Educação Infantil. Ensino Fundamental de nove anos.	2012	Dissertação (D-12)	Captar os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental sobre as particularidades que constituem essas etapas de ensino, cotejando-os com os registros formalizados nos documentos que regem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos.	Pesquisa qualitativa, de abordagem documental e utilizando recursos de abordagem etnográfica, na perspectiva de descrever os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam duas instituições da Rede Pública Municipal da cidade Curitiba-PR, uma de Educação Infantil e outra de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cotejando esses pontos de vista com a análise dos documentos que regem a Educação Infantil e o novo Ensino Fundamental. Os dados, coletados por meio de observações participantes e de entrevistas coletivas com as crianças, foram analisados por meio de categorias articuladoras, a saber: "tempo", "espaço", "alfabetização e letramento", "currículo" e "a construção do sujeito aluno".	A pesquisa possibilitou perceber que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental distanciam-se e articulam-se ao mesmo tempo. Distanciam-se por seus objetivos e normas registradas nos documentos oficiais, mas também pelas concepções e práticas que constituem a cultura dessas instituições. Articulam-se por seus sujeitos, crianças, que subvertem a ordem institucional para vivenciar experiências que são próprias do universo infantil.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A IDENTIDADE DA PRÉ-ESCOLA: ENTRE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E A OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA	Cynthia Votto Fernandes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de pós-Graduação em Educação	Pré-escola; identidade; Obrigatoriedade de de Frequência; Transição; Educação Infantil.	2014	Tese (T-3)	Compreender como os atores envolvidos no processo educativo significam a pré-escola	Como estratégias metodológicas, foram utilizados de forma dominante as entrevistas, mas também forma gerados dados a partir de fotografias de espaços e documentos administrativos. A análise de dados apresenta dois eixos que evidenciam os significados produzidos pelos participantes da pesquisa: O primeiro trata das concepções e ações presentes nas narrativas dos atores do processo educativo acerca da pré-escola; o segundo traz sob a perspectiva das crianças, suas relações com a escola, suas percepções de infância e criança, de transição entre a educação Infantil e o Ensino Fundamental e de obrigatoriedade de de frequência de crianças, a partir de 4 anos de idade na escola.	A pré-escola é significada, neste contexto, como um ambiente preparatório para que a criança tenha melhor desempenho na etapa seguinte, para tanto, são proporcionadas atividades no treino e na repetição, vazias de significado. Essa concepção pode ocorrer devido ao não entendimento das leis, bem como a implantação destas e das diretrizes curriculares que norteiam nacionalmente tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCA/SP	DEISE APARECIDA SILVA MALTA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS Programa de Pós Graduação da Universidade de Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	educação infantil. práticas pedagógicas. políticas públicas. formação docente. pré-escola	2017	Dissertação (D-13)	Objetivo investigar a implementação, no município de Franca, da Lei nº 12.796/2013, a qual torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos, bem como a organização das práticas pedagógicas da pré-escola da rede municipal de ensino, a partir desta Lei	Estudo por meio de pesquisa documental, bibliográfica e entrevista semiestruturada, buscou verificar se a referida Lei interferiu no currículo da pré-escola. Para a realização da pesquisa, construiu-se um referencial teórico que permitiu o conhecimento dos aspectos da história da educação infantil no Brasil e o percurso da pré-escola no município de Franca	Os resultados da pesquisa demonstraram que a Lei nº12796/2013 não interferiu no currículo da pré-escola, o qual apresenta um modelo escolarizante que consiste na transmissão de conteúdos e no preparo do aluno para o Ensino Fundamental. A pesquisa, contribuiu, ainda, para a construção de uma proposta de formação continuada aos profissionais que atuam na Educação Infantil, visando assegurar os dispositivos legais previstos no art. Art. 62-A da Lei nº 12.796/2013 necessários a uma educação que respeite as particularidades da infância e favoreça o pleno desenvolvimento das crianças.



Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DO CORTE ETÁRIO PARA O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ	KATHERINE FINN ZANDER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, área de concentração em Políticas Educacionais	Ensino fundamental de nove anos de duração; Judicialização da educação; Autonomia e articulação dos conselhos de educação; Política Educacional.	2015	Dissertação (D-14)	Compreender o processo de judicialização da política de corte etário para o ingresso no ensino fundamental paranaense. Disto posto, elencam-se aqui os objetivos específicos: i) mapear os documentos jurídicos e normativos sobre o tema, como leis, ações no TJ/PR, ações coletivas no Brasil, decisões das Cortes Superiores e regulamentações dos conselhos nacionais e paranaense de educação, bem como seus princípios norteadores. ii) compreender como o questionamento judicial de tal política se associa com as competências normativas estabelecidas para os conselhos de educação. iii) perquirir a necessidade do corte etário aos 6 anos de idade, como também de uma data-corte nacional. iv) trazer indicativos e elementos para a análise sobre qual entidade compete a normatização de tal corte etário e	Para tanto, inicia-se a análise através de uma linha do tempo na qual será possível visualizar as ações dos atores ao longo dos anos. Pesquisou-se documentos que tivessem relação com o tema e nessa busca foram encontrados pareceres, leis, resoluções, acórdãos, etc. Todavia, para este exame selecionou-se os de conteúdo mais relevante e não repetido, privilegiou-se documentos de validade nacional e processos judiciais ingressados pelo MP, bem como regulamentações paranaenses para fundamentar o recorte proposto. Portanto, salienta-se que o levantamento realizado não é exaustivo, mas sim exemplificativo. Posteriormente, analisa-se um mapa comparativo da data-corte em todo Brasil, evidenciando a quantidade de vezes que	Partindo disso, chegou-se no entendimento de que 63% das demandas judiciais eram de crianças provenientes da rede privada. Dessa forma, pode-se inferir que a judicialização da educação nesse caso adveio de um sujeito o qual o legislador não previu como destinatário principal. Por fim, verificou-se que a competência para regulamentar o corte etário é dos conselhos de educação, cada qual o seu sistema de ensino. E no intuito de articular tal política entre os sistemas, alvejando o cumprimento do regime de colaboração, nota-se o papel do CNE que deve buscar o equilíbrio entre a discricionariedade administrativa dos entes e a harmonia entre os sistemas para a consolidação do o Sistema Nacional de Educação.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
						a quem caberia o papel de articular essa política entre os entes federativos efetivando o regime colaborativo.	foi alterada, especialmente e no Paraná. Também serão trabalhados alguns gráficos elaborados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que traduzem uma pesquisa sobre a matéria. Por fim, serão abordados argumentos jurídicos e pedagógicos que tentam defender a existência, ou não, de uma data corte para ingressar nessa etapa da educação básica. Em tempo, alguns trechos das entrevistas realizadas com os representantes do MP/PR, CEE/PR e SINEPE/PR serão trazidos durante a análise.	

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA	Maria Renata Alonso Mota	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Ensino Fundamental; ampliação da lei 11.274/06. Infancia; Inclusão Escolar; Governamentalidade; Governo; Biopoder; Neoliberalismo; Foucault, Michel.	2010	Tese (T-4)	Discutir com o ensino fundamental de nove anos está inserido em práticas de governo da infância e, ainda como essas práticas possibilitam um outro lugar escolar para as crianças de seis anos de idade.	Foi utilizado como material de pesquisa alguns documentos que tratam da política de ensino fundamental de nove anos elaborados pelo ministério da educação e pela secretaria de educação do Estado do Rio Grande do Sul, bem como matérias jornalísticas que estavam sendo publicadas sobre o assunto no período mais intenso da implementação do ensino fundamental de nove anos (2005-2008). O estudo foi organizado em em duas dimensões de análise da política de ensino fundamental de nove anos. A primeira dimensão aborda o nível institucional, a partir de três eixos: a inclusão, a gestão e a avaliação. A segunda aborda o discurso sobre os sujeitos, ou seja, como o sujeito infantil de seis anos e narrado no material coletado. Essa segunda dimensão foi analisada a partir de dois eixos: o esmaecimento de fronteiras e a infantilização e a desinfantilização da infância.	A análise dos materiais me possibilitou compreender essa política educacional para além do discurso da universalização e da igualdade de oportunidades. Isso implica perceber que incluir “todas” as crianças de seis anos na escola de ensino fundamental, passa por uma estratégia voltada para a gestão do risco social e para uma gestão de resultado. Também procurei mostrar que a política de ensino fundamental de nove anos pode estar contribuindo para aproximar as crianças de seis anos da lógica escolar já instituída no ensino fundamental. No que diz respeito à infantilização e a desinfantilização da infância penso ainda que esses processos pareçam contraditórios, não são excludentes, eles estão implicados numa mesma racionalidade governamental. É nesse constituído de paradoxos e tensões que se configuram e se subjetivam esses sujeitos infantis de seis anos que estão começando a ocupar este novo lugar no espaço do ensino fundamental de nove anos.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
UMA CRIANÇA PEQUENA EM UMA ESCOLA DE GRANDES: SENTIMENTOS E EMOÇÕES NO INGRESSO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	Yuska Natash a Bezerra a Felício Garcia	Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo	Ensino fundamental de nove anos; sentimentos; a criança de seis anos; Henri Wallon	2012	Dissertação (D-15)	Investigar, compreender e analisar os sentimentos e emoções dos educadores no trabalho com crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos, bem como os sentimentos e emoções dos educandos de seis anos de idade neste ano de ingresso que representa para eles a transição entre educação infantil e ensino fundamental e assim dar subsídios à compreensão do aluno e do professor da interação entre eles e do papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem	A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, para a produção de informações, foram realizadas inicialmente, entrevistas com duas professoras, seguidas de observação continua com duas turmas. A partir das observações realizadas, episódios e quadros foram elaborados para auxiliar na análise e discussão dos dados.	Conclui-se que há a necessidade de adaptação o meio físico da escola, a fim de receber melhor as crianças de seis anos no ensino fundamental minimizando as diferenças no processo de transição entre essa fase da educação básica e a educação infantil, assim como, pela necessidade de todos os professores – independente do ano que atuem – demonstrarem afetividade, compreensão e flexibilidade com seus alunos, no sentido de favorecer o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso no cumprimento das funções da escola.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE: PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO	VALÉRIA DE OLIVEIRA LÓPEZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	Ensino fundamental. Currículo. Formação docente.	2014	Dissertação (D-16)	Investigar o processo de implantação da Lei 12.796/13 no município da Lapa PR. E como objetivos específicos: realizar um breve histórico sobre os conceitos de infância e de educação na infância; investigar as políticas públicas relacionadas a qualidade da educação e do atendimento na Educação Infantil; analisar os documentos legais direcionados à Educação Infantil; entender como o município está realizando o atendimento as crianças da Educação Infantil e como vem ocorrendo o processo de obrigatoriedade de matrícula para crianças com 4 e 5 anos de idade.	Trabalho de cunho qualitativo, faz-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre as diferentes concepções de infância, principalmente e no que se refere às crianças de 0 a 5 anos de idade que são atendidas nas instituições de Educação Infantil, ao estudo relacionado a passagem a Educação Infantil do assistencialismo para primeira etapa da Educação Básica, Foram utilizados questionários e entrevistas para desenvolvimento da pesquisa assim como os documentos nacionais que organizam as políticas referentes essa etapa de ensino e norteiam o trabalho nas creches e pré-escolas.	O que podemos facilmente notar é que quantitativamente o processo de implantação da obrigatoriedade está realmente sendo efetivado, no entanto referente as questões de qualidade ainda temos um grande caminho pela frente, inicialmente porque observamos um parcelamento de atendimento mesmo que esse atendimento seja em tempo parcial, não se investe em Centros Municipais de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental são utilizadas para atender crianças do Pré-Escolar o mesmo acontece com os professores, não são realizados novos concursos para a contratação de educadores infantil e os professores do Ensino Fundamental exercem essa função. A Secretaria Municipal de Educação prevê curso fóruns e palestra e afirma que essa responsabilidade é das instituições de educação do município, no entanto essas atividades nem vem sendo realizados, peça chave para o bom andamento da instituição é o pedagogo coordenador e essa estratégia primordial ainda sendo cumprida parcialmente.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DO PARANÁ	Delvan a Lucia de Oliveir a	UNIVERSI DADE ESTADUA L DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUA ÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRAD O EM EDUCAÇÃO	Ampliação do Ensino Fundamental. Educação Obrigatória. Estado. Políticas Publicas	2009	Dissertaç ão (D-17)	Analisar o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado do Paraná	O procedimento metodológico de coleta de dados do material empírico e da análise desta pesquisa está em consonância com a abordagem qualitativa. A análise se ancorou em dois eixos: a) os documentos legais que tratam da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, tais como: a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação, sob lei n° 10.172/01, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, pareceres e Resoluções do conselho Nacional de Educação, Lei n°11. 114/05 e Lei n°11274/06 sancionadas pelo Congresso Nacional, Pareceres e Deliberações do Conselho Estadual de Educação; b) o conteúdo das entrevistas realizadas com os agentes políticos e administrativos que participaram de modo direto nas decisões legais que orientaram o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado do Paraná.	A pesquisa chegou aos seguintes resultados: a) os pareceres possuíam sua legitimidade, dado que a garantia do acesso á escolaridade obrigatória, no nosso sistema de ensino, se faz através da emissão de documentos pelos conselhos acompanhados pela sociedade cível; b) em relação ao aspecto administrativo temos a considerar, a partir dos depoimentos dos entrevistados, que as questões de infraestrutura foram vistas como impedimento ao processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. assim, evidenciamos que tal situação atrelava-se a uma desconsideração do que estava posto nos documentos que antecedem a essa ampliação, no caso, o Plano Nacional de Educação que desde 2001estabelece em sua meta 2, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; c) a Constituição Federal de 1988 assegura o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, o que se exige d poder público condições favoráveis para que esse direito seja atendido. O debate sobre a referida questão não evidenciou a preocupação com esse dispositivo legal que exige mais responsabilidade dos gestores nas ações direcionadas á área educacional; d) a presença de uma concepção de educação, que se prende a questão da maturidade, em que uns defendiam o ingresso da criança no 1º ano, aos 6 (seis) anos completos, porque acreditavam que nessa idade ela estaria mais preparada para ser matriculada no Ensino Fundamental.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS	Andréia Mano Saway	Universidade Estadual de Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação em Educação	Política educacional. Ensino Fundamental de nove anos. Práticas pedagógicas.	2012	Dissertação (D-18)	Analisar a política educacional de ampliação do ensino fundamental relacionando-a com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes do primeiro ano do EFNA	Utilizou-se como metodologia para a coleta de dados a observação participante com registro em diário de bordo e aplicação de questionários aos diretores, pedagogos e professoras.	A pesquisa concluiu que a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos trouxe benefícios as crianças de seis anos, mas ainda necessita ser legitimado o respeito a singularidade da faixa etária da criança no cotidiano das escolas. Há necessidade de se voltar o olhar para as classes de primeiro ano, no sentido de rever as práticas de alfabetização, compreender as resistências docentes e discentes para estabelecer novos tempos e espaços em que o brincar singularidade da infância, esteja presente no processo de escolarização da criança.
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O IMPACTO DA POLÍTICA NA ESCOLA	Maria Odete tenreiro	Pontifícia Universidade de São Paulo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Ensino fundamental de nove anos. impacto pedagógico. direito da criança.	2011	Tese (T-5)	O trabalho teve como objetivos: discutir os encaminhamentos que a secretaria municipal de educação da cidade de Ponta Grossa definiu para organizar os tempos e espaços pedagógicos do 1º ano do ensino fundamental de nove anos e compreender os impactos no ensino fundamental da política de inclusão das crianças de seis anos na escola da rede pública municipal de ensino	A opção metodológica da abordagem qualitativa, e para organização dos dados, inspiramos no procedimento metodológico do discurso do sujeito coletivo (DSC), que possibilitou reunir os pensamentos individuais semelhantes em um pensamento coletivo. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola, pedagoga e duas professoras que atuavam em cada uma das escolas na turma do 1º ano, totalizando 30 sujeitos.	A pesquisa revela que incluir as crianças na escola de nove anos exige um tratamento político, administrativo e pedagógico e que, na ausência desses três fatores, é difícil implantar uma política. Garantir a todas as crianças de seis anos o acesso à educação obrigatória é, sem dúvida, a oportunidade de resgatar um direito de cidadania. A pesquisa também evidenciou que o corte etário para a matrícula da criança no primeiro ano do ensino fundamental inibe a possibilidade de ingresso da criança na escola. Entre outros resultados, destacam-se a necessidade de melhor adequação na estrutura física para receber as crianças; clareza pedagógica para o trabalho no 1º ano; entrosamento entre as questões da educação infantil e do ensino fundamental; investimentos pontuais na formação dos professores e de todos os que trabalham na escola, além de menor número de crianças nas salas de aula.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
“+ 1 ANO É FUNDAMENTAL”: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS INFANTIS NOS DISCURSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.	Rochelle da Silva Santaina	Universidade Federal do Rio Grande Sul Faculdade de educação. Programa de pós-graduação em educação	Alfabetização – ensino fundamental. Ensino fundamental-ampliação- Lei 11.114/05. Ensino fundamental-ampliação - Lei 11.274/06. Políticas públicas – praticas pedagógicas. Estudos culturais – educação. Análise do discurso. Foucault. Michel.	2008	Dissertação (D-19)	Analisar o ensino fundamental de nove anos, como uma política pública para a educação, reconhecendo a escolarização obrigatória da criança de seis anos no Ensino Fundamental como uma forma de governo.	As escolhas metodológicas para a realização deste trabalho inserem-se na linha de pesquisa dos estudos culturais em Educação, em sua vertente pós estruturalista, e valem-se dos estudos sobre governamentalidade conforme foram tematizados por Michel Foucault e também da análise do discurso inspirada no referido autor.	No discurso EFNA se destaca a produção deste sujeito, alguém que possa vir a ser um bom trabalhador, um bom cidadão. Por isso, este sujeito deve ser trazido para o ambiente ordenador da escola, agora mais cedo, para que desde os seis anos se possa potencializar determinadas características na infância, o que garantirá uma população adulta mais ativa, produtiva e auto-governada. Esse novo sujeito garantirá menos gostos com políticas paliativas e compensatórias da ordem social no futuro. Ensinar a grandes coletivos de infantes como devem constituir-se como adultos futuros é, sem dúvida, uma medida econômica. Minhas considerações podem parecer pesadas, carregada de asserções negativas sobre o EFNA? O EFNA é visto por mim como uma política produtiva, na medida em que constitui os sujeitos de uma determinada forma. Penso que não é preciso ver este momento educacional como se fossemos reféns de uma visão única e global, mas pensarmos sim em possibilidades de fazer do EFNA uma política que respeite a infância e que realmente promova uma educação de qualidade. Como aprendi com Foucault, a mudança nem sempre se dá com a grande revolução, mas sim, com micro-revoltas diárias, aquelas que realmente afetam o cotidiano e que fazem pensar sobre outras possibilidades de atuar pedagogicamente.



Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
MUDANÇAS E CONTINUIDADES DA CULTURA DA ESCOLA NO CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	Delma Rosa dos Santos Bezerra	Universidade de São Paulo FFCLRP – Departamento de Psicologia Programa de Pós Graduação em Psicologia	FFCLRP – Departamento de psicologia Programa de Pós graduação em psicologia	2011	Dissertação (D-20)	Investigar mudanças e continuidades da cultura da escola a partir da perspectiva dos professores. Aproximamos de uma concepção de cultura que a define como sendo constituída por meio de significados estabelecidos e compartilhados socialmente que se materializam em práticas significativas.	Constitui-se como instrumento de coleta de dados: observação do cotidiano da instituição; análise dos documentos Referencial Curricular Municipal e Projeto Político Pedagógico (registrada em caderno de campo); e principalmente e entrevistas semiestruturadas. Os procedimentos da análise de dados foram: leituras para identificar e mapear a trajetória de formação e profissional de cada participante; mapeamento dos sentidos; e significados das mudanças e permanências vivenciadas no contexto de implantação do ensino fundamental de nove anos; estabelecimento de eixo de análise.	Observamos que havia na escola uma complexa relação entre mudança e permanência da cultura da escola, contudo, naquela ocasião, eram bem evidentes características da organização do ensino que já estavam presentes no Ensino Fundamental de oito anos. por exemplo no caso do currículo, pouca inovação havia sido incorporada em termos de documento e prática; em relação ao espaço físico, nenhum tipo de modificação foi constatada; a mesma situação foi observada em relação aos tempos e as rotinas da escola; sobre as práticas, identificamos alguns esforços individuais que prenunciavam algumas alterações, mas que tinham pouco impacto quando se considerava a escola como um todo. Esta situação se traduzia, à primeira vista, num estado de confusão, porque existiam percepções diferentes de um mesmo evento entre os professores. Quando olhada mais de perto, esta confusão foi interpretada como característica de um momento de crise onde se assistia jogos de mudança e permanência. A discussão que se fez a partir dos resultados, foi o quanto as políticas de inovação de ensino estão impregnadas e fundamentadas em uma concepção de ensino que reforça a cultura da escola que se pretende superar e o quanto estas políticas que pretendem promover mudanças estão desprovidas de uma visão sistêmica e relacional da cultura da escola, tão necessária para altera-la.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE (2006-2010)	GISELA MARIA A SILVEIRA COLOMBO	Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Educação	Ensino Fundamental de nove anos. Criança e escola. Infância na escola. Brincar e aprender.	2012	Dissertação (D-21)	Investigar a produção discente disponível no portal CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – na área da Educação sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, no período de 2006 a 2010. A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, com a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade, é um tema atual, polêmico e de fundamental importância no panorama educacional brasileiro, não só pela obrigatoriedade legal, mas por ser uma política pública nacional que instiga a compreensão das verdades e dos silêncios contidos na legislação e nas orientações governamentais.	Os procedimentos de pesquisa predominantes foram a observação participante, realização de entrevistas com professores e técnicos das secretarias de educação e pesquisa documental.	As precárias condições materiais da escola e a organização curricular distante das necessidades do ensino fundamental de nove anos, como o brincar na escola, foram constatadas pelos pesquisadores. A formação dos educadores para garantir a qualidade do ensino também foi uma demanda significativa nas pesquisas. Percebeu-se, nas análises das categorias citadas, que a infância na escola, como um direito da criança, ainda está distante da realidade das instituições educativas. A brincadeira e a participação efetiva das crianças nas práticas escolares é uma utopia que merece ser conquistada, mas, para isso, necessita do engajamento dos profissionais da educação.

## Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: EM BUSCA DA LEGITIMAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	Jucemara Antunes	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de pós-Graduação em Educação.	Políticas Públicas; educação obrigatória; Ensino Fundamental de Nove anos; Cotidiano escolar	2010	Dissertação (D-22)	Identificar as possíveis mudanças impulsionadas no cotidiano escolar vividas pelos professores no exercício da docência e nos demais sujeitos no exercício da gestão, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no ensino fundamental	Optamos pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Privilegiamos como fontes de informação a entrevista semiestruturada com os professores no exercício da gestão e professores no exercício da docência que atuam nas turmas que já sofreram alterações. Para a análise de dados coletados e das categorias de investigação e suas ramificações, adotamos análise de conteúdo	Concluímos que a política de ampliação do EF de nove anos está em processo de implementação, mas ainda distante de estar legitimado nos cotidianos estudados. Pois para se dizer que houve melhoras na qualidade da aprendizagem. Na aquisição de conhecimentos como a alfabetização e o letramento, é preciso tempo, acompanhamentos e avaliações constantes. Pressupomos, também, que a legitimação do EF de nove anos em educação esteja vinculada a atuação docente, considerando que não são as leis que promoverão as modificações para garantir a qualidade no processo educativo, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. São eles que, cotidianamente, vivenciam as práticas educativas no atual sistema de ensino.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFÂNCIA: AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA INSERIDAS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM BLUMENAU, SC	GEOVANA HILLESHEIM HENNING	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO	Crianças. Infância. Educação Física Escolar. Diretrizes Curriculares Municipais. Sociologia da Infância.	2014	Dissertação (D-23)	A pesquisa teve por objetivo compreender as concepções de infância e criança que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau (DCM) para a Educação Física e entre professores dessa disciplina que atuam com crianças da pré-escola III, consideradas públicas da Educação Infantil, inseridas nas escolas de Ensino Fundamental. Pretendeu-se verificar se ocorreram mudanças (e quais) na prática pedagógica desses professores a partir da inserção dessas crianças nos espaços escolares	O estudo, de natureza qualitativa, se fundamentou numa perspectiva crítica, sendo o referencial teórico adotado os novos estudos sociais da infância e autores da Educação Física. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a análise documental e entrevistas com roteiro previamente estabelecido que foram realizadas com 08 (oito) professores de Educação Física da rede municipal de ensino que atuam em turmas de pré-escola anexas às escolas de Ensino Fundamental na cidade de Blumenau (SC) e com um representante da coordenação de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A análise geral das DCM e, em particular, das diretrizes da Educação Física para o Ensino Fundamental	A análise das entrevistas permitiu concluir que ainda há professores que fundamentam suas práticas pedagógicas em múltiplas abordagens da Educação Física nas visões tradicionais de infância e criança. Há, nesse sentido, uma predominância de um ecletismo teórico que, associado a conhecimentos baseados somente em experiências empíricas, reitera práticas dissonantes com as perspectivas da criança como ator social e da infância como construção social e histórica.

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
							<p>de Blumenau (SC), possibilitou identificar uma visão em consonância com os estudos sociais da infância, já referendando a nova visão de criança como ator social e da infância como construção social e histórica. Porém, no específico da Educação Física para a pré-escola III, percebeu-se uma desarticulação entre essas concepções e algumas práticas, conceitos e conteúdos previstos naquele documento para essa etapa da educação básica, porque fundamentados na perspectiva higienista, nas abordagens desenvolvimentista e psicomotricista, ao passo que os conteúdos das diretrizes gerais voltam-se para importância das brincadeiras na educação da infância.</p>	

Quadro 8 - As pesquisas da análise

(conclusão)

Título	Autor	Instituição	Palavras-chaves	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultado
OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE QUATRO ANOS DE IDADE: PERCEPÇÕES DE EDUCADORES E FAMILIARES	Rafaela Machetti	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE	Educação Infantil; Percepção de educadores e familiares; políticas educacionais Publica Educacionais; Direito e obrigatoriedade de Escolar.	2015	Dissertação (D-24)	Identificar na visão dos profissionais (gestores, professoras, funcionárias) e familiares de escolas municipais no interior de São Paulo, as concepções teóricas e práticas no contexto da implementação da lei 12.796/13 que trata sobre a obrigatoriedade escolar	A pesquisa contou com uma parte empírica realizada por meio de entrevistas semiestruturadas em três escolas municipais. Para análise, elegemos duas categorias: visão de profissionais da educação e familiares com relação a mudanças na E, ou não, depois da Lei 12.796/13	Para os entrevistados a vida social da criança só começa no momento em que esta adentra o âmbito escolar e o quanto antes isso acontecer, menos dificuldade terá no processo de ensino aprendizagem e em sua escolarização. Para os professores a melhora da qualidade da educação estava centrada na atuação da família com seus filhos pequenos, desta forma, a solução para sua melhoria estava intrinsecamente, relacionada a família, sendo a escola isente deste compromisso. Em contra partida a família deposita na escola suas esperanças na educação como algo que muda o futuro dos seus filhos, que pode melhorar suas condições econômicas como o trabalho ou emprego, sem questionar suas ações educativas e pedagógicas, como se fosse algo normal, “natural”. Chama-nos a atenção a omissão dos participantes em relação as crianças de 0 a 3 anos de idade, isto é, os bebês não foram lembrados, e nem se quer citados, como se a EI começasse apenas aos 4 anos de idade (devido a obrigatoriedade) e a preocupação estivesse reservada, principalmente, para as que estivesse completando 6 anos de idade, devido a aproximação com o Ensino Fundamental das séries iniciais.
PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	TATIANA PERETTI	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Programa de Pós-Graduação em Educação	Alfabetização . Letramento. Ensino Fundamental de nove anos. Projeto Político-Pedagógico.	2016	Dissertação (D-25)	Investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.	Em termos metodológicos, a pesquisa esteve pautada por uma abordagem qualitativa, com análise documental, bibliográfica e compilação dos dados através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2014) como formas de estudo, análise e reflexão sobre os documentos que foram pesquisados.	Com a realização dessa pesquisa, foi possível perceber que a legislação que constitui a história do Ensino Fundamental de nove anos, apresenta a existência de uma gama de leis, portarias, pareceres, orientações sobre a sua implementação. Em relação a alfabetização e letramento, foram e estão sendo construídos pelos órgãos nacionais e estaduais de educação programas e orientações que buscam organizar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas instituições escolares. Os programas orientam principalmente a formação de professores alfabetizadores. No que se refere aos Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de estudos das escolas pesquisadas seguem as diretrizes e orientações federais e estaduais em relação ao Ensino Fundamental. Mas eles apontam poucos elementos relacionados a alfabetização e letramento, o que demanda a necessidade dos professores, em suas práticas, ofertar e garantir que sejam processos desenvolvidos adequadamente a realidade e necessidade dos estudantes.

Fonte: Da autora.