

INFÂNCIA E CURRÍCULO: desdobramentos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos

CHILDHOOD AND CURRICULUM: implementation of Elementary School with nine years

Kelen Antunes Lyrio¹

Angela Francisca Caliman Fiorio²

Resumo: O presente artigo discute a relação entre infância e currículo, tendo como pano de fundo a experiência de alunos e professores de duas escolas do município de Vitória – ES frente a implementação do “Ensino Fundamental de nove anos”, na tentativa de discutir seus desdobramentos, nos propomos a dialogar com o documento orientador: projeto ciclo inicial de aprendizagem elaborado no ano de 2010 e conversar com os sujeitos praticantes do cotidiano escolar: crianças e professores. Nosso texto traz como referência autores do currículo e da infância como Alves (2002; 2010), Ferraço (2005), Certeau (1994), Kohan (2003) e Larrosa (2004) que potencializaram nossas análises dando visibilidade aos saberes da escola, valorizando o conhecimento das crianças e das professoras. Concebemos a escola a partir de suas forças políticas e desejantes, isto é, lugar de embates entre as formas instituídas e instituintes. Nesse sentido, temos como objetivo central discutir como as políticas e práticas estão presentes nas escolas, nos fazeresaberes dos sujeitos praticantes.

Palavras-chave: Infância. Currículo. Ensino Fundamental de nove anos. Cotidiano.

Summary: This text is an invitation to discuss the relationship between childhood and curriculum, through of students and teachers experiences from two schools in the city of Vitória (in Espírito Santo, Brazil) with the deployment and implementation of the nine-year-long Elementary. As main objective, it aims at problematizing and discuss its consequences, with a proposal to dialogue with the guiding document "initial learning cycle project elaborated in 2010" and discuss with the practicing subjects of the school quotidian: children and teachers. The text includes authors of the curriculum and childhood such as Alves (2002; 2010), Ferraço (2005), Certeau (1994), Kohan (2003) and Larrosa (2004) who enhanced our analyses by giving visibility to the school's knowledge, valuing the knowledge of children and teachers. The school is analysed from its political and desiring forces, that is, a place of clashes between the instituted forms and instituting forms. In this sense, the text will shows how this policies and practices are present in schools through the experience of children and teachers.

Keywords: Childhood. Curriculum. Nine-year elementary school. Quotidian.

Resumen: Este artículo analiza la relación entre la infancia y el currículo, en el contexto de la experiencia de estudiantes y profesores de dos escuelas de la ciudad de Vitória - ES que se enfrentan a la implementación de "Escuela Primaria de Nueve Años", en un intento de discutir sus consecuencias, proponemos dialogar con el documento rector: proyecto del ciclo de aprendizaje inicial elaborado en 2010 y hablar con los sujetos que practican la rutina escolar: niños y profesores. Nuestro texto incluye autores del currículo y de la infancia como Alves (2002; 2010), Ferraço (2005), Certeau (1994), Kohan (2003) y Larrosa (2004) que mejoraron nuestros análisis dando visibilidad al conocimiento de la escuela, valorando el conocimiento de los niños y profesores. Concebimos la escuela desde sus fuerzas políticas y deseosas, es decir, un lugar de enfrentamientos entre las formas instituidas e institucionales. En este sentido, nuestro principal objetivo es discutir cómo las políticas y prácticas están presentes en las escuelas, nos haciéndonos conocer los temas de práctica.

Palabras clave: Infancia. Currículo. Nueve años de escuela primaria. Quotidiano.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e pedagoga da Prefeitura Municipal de Vitória. E-mail: kelenantunes@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4108-4250>.

² Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagoga no Governo do Estado do Espírito Santo e Gerente do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória. E-mail: angelafcaliman@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0082-6374>.

1 INTRODUÇÃO

No presente texto procura-se vincular a discussão sobre infância e currículo a partir das experiências (LARROSA, 2004a) vividas no município de Vitória – ES, num contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, dando atenção especial ao modo como de pensar a infância e as crianças num cenário em que se cruzam as práticas e as políticas. A decisão de trazer neste artigo algumas relações possíveis entre o plano instituído e o instituinte, coexistentes num mesmo processo, não é puramente teórica; pelo contrário, resulta de nossas experiências com as crianças, tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental que, muito provavelmente, se deixam contaminar pelos encontros com os diversos autores com os quais temos conversado atualmente. O desejo de escrever sobre essas relações/encontros se articula com uma vontade política de afirmar o cotidiano escolar como um lugar de invenção e, por isso mesmo, de resistência.

Concebemos a escola a partir de suas forças constitutivas políticas e desejantes, ou seja, como um lugar de lutas entre as formas instituídas e as forças instituintes, como um modo de invenção e resistência. Nela travam-se lutas entre os processos instituídos que buscam aprisionar as práticas curriculares através de formas hegemônicas e os processos instituintes que afirmam práticas inventivas (CERTEAU, 1994). Pensar as forças instituídas com Certeau (1994) é deslocar o próprio pensamento instituído; para isso se procura desdobrar as formas chegando ao limite, lugar que possibilita a criação.

Queremos dirigir nossa reflexão sobre o modo transitório como se implementam os projetos em políticas públicas, as contingências do contexto em que se produzem determinados acontecimentos e mapeá-los através de suas variáveis e do modo como produzem desvios. Não nos interessa apresentar o projeto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos em si mesmo, porque ele em si não nos diz quase nada. Também não queremos analisar o seu impacto na escola da Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Rejeitamos essas formas de análises porque embutem uma ideia de passividade e conformismo, desconsiderando os processos em curso no cotidiano escolar que se engendram com as propostas hegemônicas, modificando-as. Tais análises se detêm na busca de soluções para os problemas de implementação das políticas e por isso permanecem baseadas em uma separação entre práticas e políticas. Diferentemente desta perspectiva, queremos integrar as práticas cotidianas ao processo de produção das políticas e pensar uma escola, uma educação e um currículo que possibilite a experiência dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), que pergunte mais do que dê respostas prontas, que escute as crianças mais do que fale, que tenha um olhar sensível para os *saberes-fazer*s (Ferraço, 2005) dos sujeitos que fazem da escola um lugar de vida, enfim o que nos interessa é entender os desdobramentos do Ensino Fundamental de Nove Anos a partir dos sujeitos no miudinho das escolas, na sala de aula, no fazer cotidiano.

2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA

Trazemos para a análise não somente uma conversa com os autores escolhidos mas, sua articulação com os dados produzidos por meio de uma pesquisa que exercitou uma escuta atenta às narrativas das crianças e das professoras³: suas histórias, experiências, saberes e fazeres tão importantes quando se fala em currículo e experiência (LARROSA, 2004a).

Para ouvir esses sujeitos, foi necessário um jeito de caminhar que possibilitasse entender as maneiras de fazer do cotidiano escolar. Para potencializar esse caminhar, as discussões de Alves e Garcia (2002) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos são de grande valia. Segundo essas autoras,

Há um modo de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano, diferente daquele aprendido na modernidade, especialmente, mas não só, com a ciência. Para poder estudar estes modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, pensar, lembrar, criar e dizer, em um movimento a que podemos denominar

³ Junto com Alves e Oliveira (2002), por uma questão política, usamos a palavra professoras, no feminino, pois, como na profissão docente as mulheres são a maioria, entendemos a importância de potencializar essa maioria.

prácticateoriaprática, é preciso nos dedicarmos a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 257).

Nos estudos nos/dos/com os cotidianos o pesquisador precisa ir ao encontro do outro, e ir ao encontro significa sentir o mundo, buscar entender as lógicas do cotidiano e mergulhar nele, para ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entender o cotidiano só é possível se este for vivenciado, participado e partilhado com o pesquisador.

Tanto as crianças quanto as professoras são sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) que vivem o cotidiano escolar, sujeitos que não estão alheios ao que se passa no *espaçotempo* da escola. Fazem de diferentes maneiras o cotidiano escolar acontecer e não são passivos ao que lhes é dado como pronto:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da 'vigilância', mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que 'maneiras de fazer' formam a contrapartida, do lado dos consumidores ('ou dominados?'), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

As professoras, como sujeitos praticantes reinventam o cotidiano e ao narrarem suas experiências falam da complexidade da vida.

Ao narrar suas experiências, crenças, expectativas, sonhos e desejos as professoras tornam-se capazes de perceber outras possibilidades que o vivido anuncia, o que do ponto de vista da pesquisa, evidencia a importância da narrativa como instrumento potencializador de novas práticas: assim como o relato da realidade produz a história, a narrativa produz novos sentidos para vida [...] (PÉREZ, 2003, p. 58).

Em meio as experiências cotidianas vividas na escola, como políticas públicas, destacamos a proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos. Em 2008 já havia uma discussão na Secretaria Municipal de Educação de Vitória sobre a obrigatoriedade dos/das alunos/alunas de seis anos ingressarem no ensino fundamental. Essa obrigatoriedade foi estabelecida pelo governo federal. Sendo assim, "Ensino Fundamental de Nove Anos" deveria ser implementado até o ano de 2010. A partir de discussões sobre a implementação do referido projeto, no ano de 2009, algumas questões desse processo foram problematizadas pelas crianças e pelas professoras, atingindo também as famílias.

O Ensino Fundamental de nove anos" aborda questões sobre o currículo e consideradas importantes e algumas delas são colocadas no centro dessa discussão, como: a estrutura escolar; os materiais didáticos; os objetivos para Educação Infantil e para Ensino Fundamental, os conteúdos e os planejamentos, as metodologias e os procedimentos de avaliação, além da organização dos *espaçotempos*.

Esses temas fazem parte de uma discussão de currículo estruturada de maneira linear organizada por etapas, faixa etária e fases de desenvolvimento da criança, onde currículo é entendido como uma prática prescritiva. De acordo com nossa abordagem teórico-metodológica, torna-se essencial problematizarmos essas ideias em currículo, vinculando-as com a imagem de criança que trata o documento.

Por tudo isto, desejamos, entre outras coisas, desconstruir essa imagem platônica (KOHAN, 2003) da infância onde a criança é entendida como inferior, negando sua capacidade de pensar, nessa imagem, a criança é marcada pela insuficiência, como alguém que ainda não é em sua plenitude precisando do adulto para lhe ensinar e levá-la ao caminho certo. Essa imagem é forte no pensamento pedagógico. Percebemos também que toda essa construção sobre a criança está marcada por relações de poder/saber, onde o adulto é o detentor do saber e a criança do não saber. Acreditamos que outra pedagogia seja possível, uma pedagogia onde a criança como sujeito do seu saber, com desejos, vontades e conhecimento sobre si e sobre o mundo, tem a capacidade de nos falar sobre ela, e que nos, adultos temos muito a aprender com as crianças. Portanto, a infância não é uma fase a ser abandonada, mas algo que nos acompanha por toda vida.

Como nos diz Larrosa (2004b, p. 185), “[...] a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”. A infância, como nos coloca Larrosa (2004b), é a presença de algo que coloca em questão os lugares que construímos para ela, que escapa ao que sabemos sobre ela, nos tirando da zona de conforto sobre tudo que aprendemos. Segundo Larrosa (2004b), a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no encontro e no acontecimento de sua aparição entre nós, como algo de novo que interrompe as relações de continuidade nas *práticas políticas* em currículo.

3 O “ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS”⁴: contextualizando um processo de implementação numa escola de Educação Infantil

Imagem 1 - Sala de aula na EMEF



Fonte: Acervo da autora, 2020.

O “Ensino fundamental de nove anos” é um projeto do governo federal que amplia o tempo de duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, inserindo as crianças desde os seis anos de idade nesta etapa da Educação Básica. Tal ampliação passou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005, com o prazo de que até 2010 todas as regiões efetivassem o projeto em suas escolas. Essa mudança altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei número 9394/96, no seu artigo 32 que garante duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito, na escola pública.

Tal política se efetiva com a resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Art. 2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

(Parecer CME/CEB n 7/2010 e Resolução CNE/CEB n 4/2010) e reúnem princípios as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Assim, como os diferentes municípios do país, o município de Vitória inicia em 2010 uma discussão nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na tentativa de esclarecer tal proposta federal, e com base nos documentos federais elabora um projeto com Orientações e novas propostas no que se refere a organização curricular, espaço físico, avaliação e metodologia. Uma vez que as escolas de Ensino Fundamental não terão como receber os alunos da Educação Infantil, devido ao espaço físico deficiente, muitos alunos de seis anos permaneceram ocupando o espaço da Educação Infantil mesmo sendo aluno do Ensino Fundamental.

⁴ O projeto a que esse texto se refere é o projeto de Ensino Fundamental de nove anos do município de Vitória que está pautado nas orientações do governo federal, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na lei 10.172/2001.

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (DOCUMENTO ORIENTADOR: PROJETO CICLO INICIAL DE APRENDIZAGEM, 2010, p. 17).

A inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, segundo o documento orientador da Secretaria Municipal de Educação de Vitória – 2010, deixa claro que se deve conceber uma nova estrutura de organização curricular e ressignificar a “concepção de criança/infância, currículo, avaliação, planejamento, ensino/aprendizagem, conhecimento, mediação pedagógica, tempos/espacos de aprendizagem, linguagem, alfabetização” (DOCUMENTO ORIENTADOR: PROJETO CICLO INICIAL DE APRENDIZAGEM, 2010, p. 14).

[...] a criança ao ingressar no Ensino Fundamental de Nove Anos no Ciclo Inicial de Aprendizagem não deixa de ser criança. Daí a urgente necessidade de os espaçostempos das escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF, se constituírem enquanto espaçostempos do brincar e aprender, de forma que o processo de transição dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI para as EMEF seja um processo de continuidade, na perspectiva da produção e apropriação dos diferentes conhecimentos, com os seus devidos aprofundamentos e sistematização (DOCUMENTO ORIENTADOR: PROJETO CICLO INICIAL DE APRENDIZAGEM, 2010, p. 15).

Nesse sentido, no Município de Vitória a reorganização do Ensino Fundamental de nove anos segue orientação da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV) nº07/2008, no art. 2º que destaca a organização das turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental obedecendo aos critérios do Ciclo Inicial de Aprendizagem.

O Ciclo Inicial de Aprendizagem, documento orientador da implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Vitória, entende que as crianças devem ser alfabetizadas nos três anos de sua duração. O documento orientador também prevê a inclusão dos componentes curriculares como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Essas áreas devem ser implementadas de forma interdisciplinar sem perder a especificidade de cada uma.

O documento também trata da avaliação, traz uma ficha organizada onde para cada componente curricular destaca conhecimentos e objetivos. Na ficha de avaliação foi criado um espaço para que o professor possa preencher os dados referentes ao aluno, ou seja, deve indicar se o aluno alcançou ou não aquele objetivo. A avaliação no Ciclo inicial de alfabetização está atrelada a essa ficha, embora o documento orientador pontue que a avaliação deve ser contínua e permanente, compreendendo os avanços da apropriação do conhecimento, tanto da criança, quanto da professora.

Toda essa mudança em uma política instituída trouxe um movimento grande nas escolas tanto de Educação Infantil, quando de Ensino Fundamental e nas práticas cotidianas nas escolas, nesse sentido, esse texto tem como proposta dar visibilidade aos movimentos instituintes que acontece nas escolas com a implementação de tal política.

4 O COTIDIANO ESCOLAR E OS DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS QUE SE PASSAM ENTRE AS PRÁTICASPOLÍTICAS EM CURRÍCULO

Imagem 2 - Sala de aula no CMEI



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Nossa análise toma como ferramenta o referencial teórico-metodológico assumido em nossa pesquisa no qual o acontecimento não é visto por nós como uma decisão planejada ou uma forma instituída, mas como uma relação de forças que entra em jogo numa história de implementação de um projeto em política pública nas escolas. Neste caso, não queremos obedecer a um ponto de vista fixo e permanente, mas fazer proliferar a diferença deslocando o pensamento do instituído, dando visibilidade aos movimentos das *práticaspolíticas*.

Nesse sentido, se faz necessário desconstruir algumas ideias que ainda circulam no campo da educação em política de currículo, no que se refere à relação entre políticas e práticas, através de uma análise que busca deslizar por entre o pensamento dicotômico, sem polarizar os praticantes do cotidiano de um lado e as políticas públicas de outro, porque entendemos que a política está sendo tecida o tempo todo nas práticas e nas relações cotidianas. Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos desenvolvemos a compreensão de que as políticas são práticas e aprendemos isso com Alves (2010, p. 49):

[...] vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Isso requer uma nova compreensão em torno do significado da política que Certeau (1994) chama a atenção em sua teorização, sua aposta no caráter político das práticas, porque acredita na capacidade de invenção dos praticantes do cotidiano em subverter a lógica dominante da homogeneização.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (“ou dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

Desta forma, seus estudos se dirigem a uma multidão de heróis comuns que perdem nomes e rostos, que ficam escondidos porque os “*sistemas totalitários*” não deixam a estas pessoas um “*lugar onde possam marcar o que fazem*”. A esta produção racionalizada, marcada pelos especialistas da ordem política, econômica e científica, centralizadora e barulhenta, corresponde outra produção, de caráter secundário, qualificada por Certeau (1994, p.39) de “*consumo*” ou “*uso*”: “*esta é astuciosa, é dispersa [...]*”

se *insinua silenciosa e quase invisível*”, é marcada pelas maneiras de usar os produtos impostos pela ordem dominante.

Estas mil e uma “maneiras de fazer” não obedecem a um modelo, vez que se insinuam de forma heterogênea, indisciplinada e silenciosa porque não têm espaço próprio, seus interesses e desejos são desenhados no terreno instituído pelo dominador, então elas investem no tempo, tirando dele a melhor “ocasião” para agir. Estes minúsculos procedimentos cotidianos alteram a ordem dominante. Estas “maneiras de fazer” são as mil e uma práticas pelas quais os “usuários” do cotidiano deixam suas marcas, seus registros, suas histórias... formando uma rede antidisciplinar, tal como descrita por Certeau (1994), interrogando a suposta hipótese de que estaríamos entregues à passividade e à disciplina.

Evidenciando a singularidade do pensamento de Certeau (1994) em política, que se faz sentir em nós os seus efeitos, trata-se de transversalizar as *práticas políticas*, incorporando os possíveis acontecimentos produzidos a partir das tensões geradas entre a Secretaria de Educação, os CMEIs e as EMEFs. Ao nosso ver, as tensões se deram, principalmente, entre dois aspectos, a saber, a estrutura física diferenciada dos CMEIs e das EMEFs e as questões pedagógicas, relativas aos conteúdos, aos processos de avaliação e aos objetivos. Enquanto a proposta curricular da Educação Infantil tem uma flexibilidade de conteúdos e trabalha na perspectiva de uma pedagogia de projetos, o Ensino Fundamental tem conteúdos programáticos específicos para cada disciplina bem como o livro didático.

Em relação a estrutura física, temos na Educação Infantil salas organizadas por cantinhos de interesses que fazem referência às áreas de matemática, de leitura e escrita, jogos e brincadeiras, entre outras. A disposição das mesas e das cadeiras são em forma de pequenos grupos, com um trabalho que envolve atividades individuais e/ou coletivas. Além disso, as atividades não são aplicadas ao mesmo tempo para todos os alunos, ou seja, no momento em que um grupo está na atividade de leitura e escrita o outro, que aguarda o revezamento, pode estar no cantinho de jogos e brincadeiras, diferenciando-se da organização física e pedagógica do Ensino Fundamental.

Nas escolas de Ensino Fundamental as salas têm uma disposição de mobiliário onde cada aluno tem sua mesa e cadeira de forma individual, as atividades geralmente são realizadas por todos ao mesmo tempo, salvo em momentos específicos em que são realizadas atividades em pequenos grupos. Os cantinhos são minimizados e usados em tempos específicos sob a orientação do professor.

Os conteúdos ou áreas de aprendizagem também se diferenciam. Na educação infantil a proposta curricular segue os documentos como: o documento orientador “Um outro olhar”, do município de Vitória⁵, atualmente os Temas infantis de Vitória (TIVs)⁶ e a Resolução nº 05/2009 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil que distribui os conteúdos em eixos de aprendizagem, tais eixos são contemplados nos projetos trabalhados. No Ensino Fundamental a proposta se pauta nas disciplinas por área de conhecimento, onde cada professor tem um conteúdo a ser desenvolvido.

Ao analisarmos o projeto fica claro que a idéia de escolarização está pautada na relação idade e níveis de conhecimento, cujos moldes instrumentais têm como referência a racionalidade técnica, vez que a preocupação desse projeto tem como base antecipar a idade mínima de o aluno ingressar no Ensino Fundamental, apostando numa forma de conhecimento linear colocado na relação ensino-aprendizagem e cognição.

Estamos nos referindo ao bojo do projeto que tem a intenção de reafirmar a relação idade/série, ao se fixar na idéia de que o aluno precisa estar na escola de Ensino Fundamental para de fato aprender. Ao fazer isso, entende como importante os conteúdos definidos à priori como referência para o conhecimento, não levando em consideração a relação da infância com a aprendizagem pautada nos desejos e nas experiências. Em função disto, a criança faz parte desta pesquisa não na condição de objeto a ser descrito, analisado, observado e interpretado, mas na condição de sujeito histórico que participa da construção da verdade do mundo. Fazemos isso por meio de uma escuta atenta ao que elas estão nos

⁵ Esse documento era a mais atual publicação do município de Vitória na época da pesquisa.

⁶ Os TIVs foram publicados em 2019 no município, cuja organização contou com uma ampla discussão nos CMEIs.

dizendo e nos dizem de muitas maneiras o que pensam e sentem. Neste sentido, ouvi-las nesta pesquisa se coloca como uma condição para sua realização, considerando-as como protagonistas neste processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

- Como é estudar nesta escola? Vocês estão gostando?
 - Eu gosto por que lá no CMEI eu não tinha colega e aqui eu tenho. (Mateus)
 - Aqui tem mais professor, tem professor de Educação física, artes, informática e biblioteca. (Juliana)
 - Eu vi que aqui tem uma biblioteca e vocês podem levar livros para casa. Como que é esse trabalho?
 - Na biblioteca a gente escolhe um livro pra levar para casa, ela (a bibliotecária) conta história, passa filme da história, passou a história do rei Davi. (Sara)
 - Em casa vocês lêem sozinhos ou a alguém ajuda vocês?
 - A gente leva o livrinho para casa e nossa mãe ajuda a ler. (Renato)
 - Há eu vi que na hora do recreio vocês fazem várias atividades, me falem do que vocês gostam de fazer na hora do recreio?
 - Na hora do recreio a gente brinca, a tia dá corda pra pular, dá desenho pra pintar, tem livrinho para ler, tem música, tem jogo da velha e de futebol. (Sara)
 - O que vocês gostam daqui (EMEF)?
Eu gosto mais daqui do que do CMEI. (Henrique)
 - O que eu gosto daqui é da dança, da aula de educação física, eu gosto de fazer dever. (Karla)
 - Aqui tem gincana e a equipe azul ganhou. A gente ganhou uma prova e o azul ganhou três. (Sara)
 - Tem livro para levar para casa e ler em casa. A gente leva o livro e traz depois. (Mateus)
 - Tem caderno de desenho, de matemática, de português, de ciências e geografia. (Henrique)
 - A gente fez combinados: não pode gritar, tem que pedir a tia para beber água e ir ao banheiro, respeitar os colegas, quem não cumprir as regras não pode brincar, fica no cantinho. (Renato)
 - Na aula de informática a gente mexe no computador, é bem ali, a gente joga joguinho e pesquisa na internet, eu já entrei na internet sozinho. (Juliana)
 - A gente estuda matemática, leitura, escreve, tem história, a gente lê. (Renato)
- (Conversas com as crianças do 1º ano da EMEF).

Ouvir as crianças desloca nosso pensamento para o que entendemos por infância, o que esperamos e o de fato as crianças querem, o que elas esperam. Nesse movimento entendemos a necessidade de uma inversão de valores, onde o ponto de partida deveria ser o sujeito cotidiano, nesse caso as crianças. O fato de as crianças de seis anos ingressarem no Ensino Fundamental traz para a discussão o lugar da infância no tradicional discurso pedagógico no qual a criança deve ser levada a atingir a maioridade e a maturidade como uma preparação para as séries seguintes. A escola pensada para a criança e não com a criança dentro de uma perspectiva moderna relaciona infância à ideia de inocência, incapacidade, como uma fase que precisa ser abandonada para de fato atingir sua racionalidade, determinação e auto-suficiência.

A minoridade é uma figura da incapacidade, da falta de resolução e da preguiça no uso das próprias capacidades intelectuais [...] A infância, como fase a ser abandonada, foi objeto das mais diversas tentativas de silenciamento bem como dos mais diversos sonhos de emancipação, liberdade e racionalidade que foi capaz de pensar o homem moderno (KOHAN, 2003, p. 244).

Kohan (2003), nos alerta para pensarmos na infância como condição de sermos afetados por ela, ou seja, entender a infância como algo que nos acompanha por toda vida e não como uma fase a ser abandonada, ou como minoridade. A infância, para Kohan (2003), é experiência, infância é amiga da experiência por isso está longe de ser uma fase a ser abandonada ou superada e sim, uma situação de ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência (KHOAN, 2003).

A passagem para o Ensino Fundamental deixa claro essa ideia moderna da infância como superação, como fase a ser abandonada, para afirmar nossa aposta política de que a infância é experiência e condição do ser, aquilo que nos acompanha por toda vida, entendemos as crianças como peça chave na pesquisa e trazer para esse texto seus questionamentos constitui-se num instrumento potencializador para pensarmos as *práticas políticas* em currículo, nas quais as vozes das crianças podem tornar-se elementos agenciadores, inclusive, no processo de formação continuada das professoras e para entendermos a infância a partir das crianças. Neste sentido, trazer as conversas das crianças em forma de citação não acontece ao acaso, mas como uma postura política de fazê-las dialogar com os autores consagrados.

- Antes tinha boneca e agora no primeiro ano não tem... Tem mais dever.
- Ano que vem eu vou para o FLA (Escola do Ensino Fundamental), mas eu não quero ir por que lá eles jogam ovo na cabeça da gente quando faz aniversário. Eu não quero ir para o FLA.
- Eu não quero ir para outra escola.
- Eu quero ir para o Lenir Borloti (Ensino Fundamental).
- Na escola não tem pátio.
- O projeto fala criança é para mudar a escola, vai ter balanço, piscina, campo de futebol.
- Nós estamos pedindo para o prefeito.
- Queríamos mudar a escola – que tivesse uma quadra de futebol, com grama para não cair e machucar, areia é ruim porque escorrega e se cair fica com a boca cheia de areia; os gatos e os cachorros fazem cocô na areia.
- Aqui na escola (Ed. Infantil) aprendemos a escrever, a ler, a estudar, a gente brinca, vai para o pátio, tem brinquedos na escola, aprendemos letra de mão, cursiva e de forma.
- Na aula de artes eu queria pintar com pincel de tinta.
- Na aula de Educação Física a gente aprende a brincadeira de pique bandeira, faz uma linha reta, tem a bola; brincadeira de queimada.
- A diferença da educação infantil para o primeiro ano é que a gente não vai mais para aquele parquinho (apontando com o dedo) e a tia Randy (professora de Educação Física) não vai mais dar aula pra nossa sala e tem muito mais dever.

As crianças das escolas da Educação Infantil de seis anos passam a fazer parte do grupo do 1º ano e sofrem mudanças não somente no nível burocrático – elas não estão apenas matriculadas no Ensino Fundamental, mas tem uma série de mudanças em relação aos conteúdos, a proposta curricular e aos projetos. Isso acarreta muitas discussões em relação ao conhecimento, planejamento, avaliação e principalmente na concepção de infância.

Com relação ao processo de avaliação, o tem causado muitas discussões, no que se refere ao instrumento de avaliação que não segue nem o modelo da Educação Infantil, que seria a ficha descritiva e nem as provas escritas atribuídas a nota, como ocorre no Ensino Fundamental. A avaliação se dá através de uma ficha dividida por disciplinas e conteúdos, objetivos e conceitos, onde as professoras devem preencher de acordo com o desempenho dos alunos em cada conteúdo.

Ao mesmo tempo em que a proposta visa garantir o aspecto lúdico no trabalho com as crianças, contraditoriamente, define uma lista de conteúdos que devem ser ensinados com suas respectivas

disciplinas, muda a estrutura das salas de aula para receber os alunos, reduz o tempo de recreação, e cria um modelo de avaliação pautada em objetivos.

Diante dessas tensões colocadas a partir do documento instituído os sujeitos cotidianos não se calaram, não aceitaram de forma passiva sua implementação, e falam de suas dúvidas, seus anseios e suas inquietações. As crianças nos apontaram a impossibilidade de definirmos o melhor lugar de aprender que não seria nem na Educação Infantil, nem no Ensino Fundamental, mas no entre lugar, lugar de negociação.

Quando falo de negociação em lugar de negação, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História telealógica ou transcendente, situada além da forma prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos à superfície da ideologia revelam a “contradição materialista real”, que a História encarna. Em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política (BHABHA, 2007, p. 51).

Nesse contexto os professores também colocam suas inquietações, dúvidas e dificuldades, diante do documento e da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

- No CMEI o que foi mais difícil nesse processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

- Essa mudança foi muito radical no início, as crianças eram muito imaturas, tiveram crianças que pularam do grupo 5 para o 1º ano devido a idade, quer dizer que pularam um ano, não frequentaram o grupo 6, e isso foi um ponto difícil no CMEI, olha o passo que essa criança deu, ela queimou etapas, quantas coisas perdeu. As crianças que pegaram essa transição foram as mais prejudicadas, as outras não, estão caminhando bem. (Professora Anália – CMEI)

- A gente ouviu muito nos cursos, ou encontros dos professores de EMEF e CMEI falas do tipo: - Vocês deveriam colocar as crianças no ritmo de EMEF, porque quando chegam aqui temos que adequar as crianças a EMEF. Eu ouvi essa fala. (Pedagoga Márcia - CMEI)

- O que seria colocar as crianças no ritmo da EMEF?

- O que acontece é que nós, que trabalhamos no CMEI, com Educação Infantil, somos bombardeadas, o pensamento que tem é de que a gente não trabalha, só brinca. (Professora Anália – CMEI)

Para problematizarmos a imagem de criança e infância colocada no documento e a ideia de que a escola é protagonista nesse projeto foi necessário a negociação, o que só foi possível no encontro entre um CMEI e uma EMEF no diálogo com os sujeitos praticantes, onde a criança seria o ponto chave das discussões, ouvir as professoras e as crianças na tentativa de entendermos os fios das redes que tecem as inquietações, as angústias e as dúvidas que estão pulsando; mais do que isso, ver, ouvir, sentir suas práticas e com elas entender que o cotidiano escolar é muito mais do que mera reprodução, que no cotidiano a subversão, o conflito e o enfrentamento são armas fortes para contrapor toda a racionalidade do projeto e entender que existem outras possibilidades de se pensar a infância e o currículo tendo como pano de fundo a experiência (LARROSA, 2004a).

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência à passagem da existência, a passagem, de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2004, p. 161).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Fundamental de Nove Anos, ao se consagrar como uma das mais recentes políticas educacionais de abrangência nacional, ao ser implementado pelo sistema municipal de Vitória, que na

maioria dos casos foi realizado nas escolas da Educação Infantil, no que se refere ao 1º ano, tem se constituído num processo ambíguo. Se por um lado ele representa um avanço na luta pela democratização da escolarização, por outro, da maneira como tem sido implementado, mostra contradições desse processo com relação à discussão de currículo e infância nos quais os diversos campos de pesquisas vêm desenvolvendo.

Nós que estudamos currículo na perspectiva do conhecimento tecido em *redes* (ALVES, 2002; FERRAÇO, 2005) pelos sujeitos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 1994), desenvolvemos uma noção de política que se constitui pela incorporação do acontecimento, ou seja, por meio de inúmeras redes de saberes, fazeres e poderes em relação num determinado grupo e contexto, no qual há sempre lutas em função das diferentes posições que ocupam. Quer dizer, vemos as políticas sempre como práticas coletivas dentro de um campo qualquer. Neste caso, estamos nos referindo ao campo de currículo vinculado à discussão da infância.

Assim sendo, podemos dizer que as crianças, as professoras, os pais, e todo o segmento escolar, juntamente com os participantes da esfera governamental, produzem políticas em currículo. Práticas e políticas não se separam mesmo quando falamos de modo separado. Mas é preciso ter clareza de que esses múltiplos projetos estão sempre em disputa pela posição privilegiada dentro do campo; pela tentativa de dar um sentido a esse currículo é que travamos nossas lutas diárias.

Não estamos desconsiderando que as lutas as quais nos referimos são desiguais, justamente porque vivemos numa sociedade marcada por muitas desigualdades, mas afirmamos que os movimentos micropolíticos em curso no cotidiano escolar, provocam alterações nos projetos hegemônicos, modificando-os. E isso faz parte do jogo político da vida. É assim que nos inclinamos a pensar em democracia – como um campo de conflitos e lutas; assim como, estamos pensando em currículo e infância. E é isto que nos fascina no campo da educação, ao trabalharmos com a ideia de que os dados ainda estão rolando, sabendo que isso faz parte do jogo político democrático.

Quando falamos em Projeto de “Ensino Fundamental de nove anos”, estamos dando outra dimensão para questões como: avaliação; alfabetização; organização dos *espaçotempos* e o brincar. Essas dimensões, que se encontram tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, ocupam em nossa análise, um lugar que não é exclusividade nem de um nem de outro, mas que se transversalizam em ambos os lugares, formando um processo que se relaciona mutuamente, apesar das tentativas de sistematizá-las. Nesta perspectiva, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a concepção de infância precisa ser repensada, resignificada e discutida pelas professoras. Não basta apenas analisar os documentos prescritivos, mas entender como tais propostas atravessam o vivido e a experiência das professoras e das crianças potencializando um debate sobre a qualidade na educação.

Nesta perspectiva, embora tenhamos tentado nos aproximar de uma análise que atravessasse o pensamento dicotômico em políticas e práticas, transversalizando campos que funcionam juntos, num mesmo agenciamento escolar, não podemos deixar de dizer, a partir do que foi percebido e sentido na pesquisa com o cotidiano, que a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de Vitória provocou mudanças em nossa maneira de pensar a infância, a Educação Infantil e nas maneiras de fazer das professoras, mais ainda, mudou a forma de a Secretaria Municipal de Educação se relacionar com essas professoras, abrindo espaço para o diálogo através das formações continuadas, que para além de se apresentarem como lugares estratégicos para o fortalecimento da proposta oficial foram lugares de embates e lutas políticas a partir da tomada da palavra pelas professoras.

Passados dez anos da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos esse debate ainda nos parece muito atual, pois trata de temas pertinentes para escola, para a educação que mostra nossas crenças sobre a infância, a criança, o currículo, revela como as políticas e práticas se movimentam nas relações entre os sistemas instituintes e instituídos. No cenário atual a proposta curricular tanto para o Ensino Fundamental, quanto para Educação Infantil foi reformulada, o processo de avaliação modificado, os professores, pedagogos e diretores participaram e participam das discussões através de grupos de trabalho, de fóruns e debates coletivos, no entanto, pouco avançamos na escuta atenta das criança, ao

que elas tem a nos dizer, potencializar esse encontro com as crianças é o que nos falta ainda.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, XV, 2010, Belo Horizonte. *Coleção didática e prática de ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo; ensino de Educação Física; ensino de Geografia; ensino de História; Escola, Família e Comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 49 – 66.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In.: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). Et al. *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências. In.: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: ED. DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BRASIL, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2009*. Fixa as diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Diário oficial da união, Brasília, 18 de dezembro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 22/2009*, de 9 de dezembro de 2009. Disponível em www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001.

CERTEAU, Michel De. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vitória). *Resolução nº 07/2008*. Lei nº 4.746/1998. *Atos Oficiais*, Vitória, 10 dez. 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004a.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. –Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Professoras alfabetizadoras*. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Temas Infantis de Vitória*. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Documento orientador: Projeto Ciclo inicial de aprendizagem*. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Infantil: Um outro olhar*. 2006.

Recebido em: 14/07/2020

Alterações recebidas em: 23/09/2020

Aceito em: 29/09/2020

Publicado em: 10/11/2020