

Marcia Aparecida Gobbi



Universidade de São Paulo (USP)
mqobbi@usp.br

Cláudia Valentina Assumpção Galian



Universidade de São Paulo (USP)
claudiavalentina@usp.br

Thais Monteiro Ciardella



Universidade de São Paulo (USP)
thaisciardella@gmail.com

CURRÍCULO E INFÂNCIA: O OLHAR DAS CRIANÇAS, DESDE BEBÊS, PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ALÉM

RESUMO

Este artigo trata da percepção de crianças sobre o currículo, notadamente quando se referem à sua passagem pela educação infantil. A análise é delineada segundo dois movimentos: refletir sobre propostas curriculares construídas *para* as crianças e apresentar experiências e pesquisa em que o desenho foi eleito como recurso metodológico para conhecer suas percepções sobre a passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Nas reflexões desenvolvidas salienta-se o potencial das crianças, desde bebês, para criar e transformar espaços e práticas centradas na lógica dos adultos, construindo sentidos para o que vivem na escola e fora dela. Ademais, enfatiza-se a importância de considerar suas perspectivas para efetivamente se caminhar no sentido de um currículo construído *com* as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; Desenhos de Crianças.

CURRICULUM AND CHILDHOOD: THE VIEW OF CHILDREN, SINCE BABIES, TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND BEYOND

ABSTRACT

This article deals with children's perception about the curriculum, notably when they refer to their time in early childhood education. The analysis is outlined according to two movements: reflecting on curriculum proposals built for children and presenting experiences and research in which drawing was chosen as a methodological resource to know their perceptions about the transition from kindergarten to Elementary School. In the reflections developed, the potential of children, since babies, is highlighted to create and transform spaces and practices centered on the logic of adults, building meanings for what they experience at school and outside of it. Furthermore, it is emphasized the importance of considering their perspectives in order to effectively move towards a curriculum built with children.

Keywords: Early Childhood Education; Curriculum; Children's Drawings.

Submetido em: 05/08/2021

Aceito em: 18/10/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p168-194>



1. Para começo de conversa: Todos são iguais perante o currículo?

Neste artigo abordaremos uma fundamental questão relacionada à educação em todas as suas etapas: o currículo. Por sua complexidade e pelos inúmeros estudos no campo tornou-se necessário fazer alguns recortes. Trataremos aqui especificamente da percepção sobre o tema conforme é representado em desenhos de crianças acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Busca-se retomar o enfrentamento de uma questão nada recente, mas ainda importante, que é a entrada de crianças com até 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental e a desconsideração do que é construído, percebido e sentido por elas nesta etapa da educação básica, que se constitui como outro espaço e outras relações possíveis. Passado recente e presente encontram-se aqui revelando memórias de meninas e meninos, então com 6 anos de idade, frequentadores do primeiro ano de Ensino Fundamental. Acreditamos que, ao debater sobre e criar currículos representativos e respeitosos em relação às crianças e aos demais estudantes, em todas as etapas da educação, é possível contribuir para a produção de reflexões e construções de outros mundos, diferentes deste em que estamos vivendo e produzindo. Frente a este mundo, no qual impera, entre outras coisas, a naturalização das desigualdades sociais e dos discursos autoritários, essas reflexões e construções podem se constituir como recursos para a crítica e a resistência. Afirma-se, ainda, que a imaginação de crianças, apresentadas em tantas formas, quando acionadas e consideradas verdadeiramente, produzem vidas em pulso. Vamos escutá-las e senti-las!

Abordar a escola remete ao tratamento de algumas questões que lhe dão sustentação e a representam. A escola é produto e produtora de muitos artefatos culturais; um deles é o currículo, cujos desdobramentos vão muito além de mera propositura presente em políticas públicas de estados e municípios. O currículo está nas paredes das escolas, nos materiais didáticos, estruturando relações, orientando práticas, gestos, posturas, tempos e espaços, implicando vidas de estudantes de todas as idades e de profissionais que se relacionam com eles e elas, direta ou indiretamente. E o currículo também está nas marcas dos encontros entre as crianças e nos registros que produzem, contando de maneira autoral sobre o que fazem na escola e o que sentem que a escola faz a elas. Esta face do currículo, ainda merece novas visitas.

De modo a nos aproximarmos de impressões e sentimentos manifestos por sujeitos e sujeitas crianças e, a partir daí, refletirmos sobre currículo e infância, organizamos este artigo em dois movimentos amplos: 1. A partir de documentos propostos para a educação

infantil procuramos refletir de modo sucinto sobre a ausência das crianças nos debates curriculares e sobre a força de perspectivas que desconsideram regiões, raça, etnia, gênero e classe social como fundantes nessas discussões. Adicionalmente, ressaltamos a existência de certa homogeneidade e universalidade da infância em propostas curriculares recentes. Diante dessas fragilidades e como forma de pensar outras possibilidades, retomamos uma proposta curricular que teve como princípio as crianças e suas manifestações expressivas; 2. Com base nos resultados de uma pesquisa de campo em escola de Ensino Fundamental buscamos representações do que vivenciam as crianças, tomando-as como desdobramentos de propostas curriculares, frequentemente desenvolvidos em resposta a indicações do tipo “cumpra-se”. Para tanto, foram usados desenhos e fotografias como recursos metodológicos de pesquisa, o que será melhor abordado ao longo deste artigo.

Reforçamos que em ambos os movimentos nossa preocupação concentra-se na Educação Infantil, embora as crianças desenhistas tenham sido frequentadoras do Ensino Fundamental I, em uma escola situada na cidade de São Paulo. Elas foram ouvidas no desenvolvimento de pesquisa de mestrado defendida em 2019, por uma das autoras. Os achados da pesquisa são importantes para sustentar a defesa da consideração dos pontos de vista de meninas, meninos e meninos quando se pretende elaborar propostas curriculares. Considerar a multiplicidade e a singularidade das crianças na escola é imprescindível para que suas concepções e vivências sejam valorizadas. Embora aparentemente pouco original, afirmar a importância de considerar o ponto de vista do outro, a escuta, o olhar atento, remete a mudanças substanciais concernentes às relações entre as crianças, entre elas e adultas e adultos e entre estes. Além disso, representa desafio para os processos de produção de políticas públicas educacionais.

Como sabemos, a depender do que é selecionado e organizado como conteúdo e abordagem curricular, espaços e relações são também produzidas, e de diferentes formas. Espaço, lugar, relações, vidas, ora mais, ora menos pulsantes, desenvolvem o currículo vivenciado em instituições, desde a creche. Assim, uma primeira questão serviu de mote para nossa escrita: como são percebidos os espaços das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelas crianças que as frequentam cotidianamente? E, uma vez que espaço e tempo são indissociáveis, outro fio a ser puxado nesse artigo remete ao tempo do Ensino Fundamental em relação ao tempo da Educação Infantil, segundo as crianças.

Consideramos aqui a compreensão de Henri Lefebvre (2013) sobre o espaço vivido em articulação com o espaço percebido. Sobre o espaço concebido, aparentemente imutável, são criados outros espaços, que se transformam em lugares a partir e dentro das relações estabelecidas por quem os vive. As práticas sociais vão se modificando, ora por meio de intervenções concretas, ora nas compreensões marcadas no corpo por todos os sentidos, relacionando-se à materialidade dos elementos que o constituem e que tomam assento nos gestos e nas formas de uso dos espaços.

Essa articulação entre o vivido e o percebido permite-nos considerar aspectos que poderiam ser avaliados como irrelevantes para a discussão sobre as formas pelas quais o currículo é produzido, sentido e, por que não, avaliado pelas crianças. Cada uma, a seu modo e dentro de suas possibilidades, segundo idade, gênero, classe social, raça e etnia, traz elementos imprescindíveis quando queremos considerar o currículo vivo, produzido por seus agentes dentro da escola; aqui, na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Se afirmamos nas últimas décadas a inexistência de uma infância universal, colocando a lume estudos da Sociologia da Infância, a insistência em um currículo pretensamente universalizante é, no mínimo, frágil na afirmação de posicionamentos e reflexões profundas.

É no espaço que essas questões se manifestam e revelam de modo mais ou menos explícito como o currículo se concretiza. Repetimos as questões: como as crianças estão se presentificando e vivenciando o currículo cotidianamente, e em que medida isso nos serve para pensar sobre propostas curriculares para a infância?

Vale destacar que, “se de um lado, o espaço é um conceito abstrato, de outro tem uma dimensão real e concreta enquanto lugar de realização da vida humana que ocorre diferencialmente, no tempo e no lugar e que ganha materialidade através do território” (CARLOS, p. 10, 2017). Também é importante lembrar que são várias as camadas que compõem e constituem os espaços e as relações e práticas sociais neles estabelecidas, e que é com o corpo todo e com todas as linguagens que eles são apropriados e criados por seus produtores e produtoras, desde bebês, que os transformam em lugares. Eles e elas se inscrevem no espaço, apropriam-se dele e deixam suas marcas, ora mais, ora menos frequentes, às vezes, indelévels. A produção e a reprodução a ele relacionadas remetem a pensar, de modo amplo, em diferentes relações estabelecidas pelas pessoas, ao mesmo tempo em que podemos refletir sobre os espaços reprodutores e promotores de vidas.

Não pretendemos esgotar o tema, ao contrário, encaramos esse desafio como forma de dar continuidade à conversa sobre currículo e Educação Infantil e sua (des)continuidade no Ensino Fundamental, provocando questionamentos, e, quiçá, apontando para práticas e projetos que tenham as formas de apropriação desenvolvidas pelas crianças como motivadoras de sua (re)elaboração. Por esse caminho de análise, retomamos um debate já amornado, sobre as crianças de tão pouca idade que ingressam no Ensino Fundamental, tomando-as como sujeitos e sujeitas, e não como pessoas assujeitadas neste espaço e a esta discussão.

2. Considerações sobre currículo e Educação Infantil quando pensado “para” as crianças

Desenvolver reflexões sobre o currículo representa uma forma de afirmar “a defesa de um trabalho específico, de conhecimento e de ampliação de horizontes de compreensão de mundo” (SAMPAIO, 2004, p. 25), que se sustenta nos encontros entre diferentes sujeitos. Não perdemos de vista, então, que é na complexidade das relações entre as dimensões do currículo em processo – dentre elas a do currículo prescrito, representado pelos documentos curriculares oficiais – que se consolida o currículo real (GIMENO SACRISTÁN, 1988).

O currículo prescrito sintetiza os resultados temporários de embates para definir o que se espera da escola, os conhecimentos e as formas para a sua abordagem considerados relevantes para a consecução de tais expectativas. Reúne escolhas situadas, portanto, num quadro de relações de poder que as explicam e são objeto de contínua disputa. Dessa forma, ao pensarmos a relação entre currículo e Educação Infantil, não podemos ignorar os movimentos e as tensões representadas por essas escolhas em documentos oficiais, sobretudo ao considerarmos que o currículo é um território contestado, como já afirmaram Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira (1995).

As disputas constantes em torno das escolhas curriculares remetem ora a seus conteúdos, ora às práticas políticas neles engendradas. Nesse sentido, é fundamental que a preocupação com gênero, raça, etnia, idade, classe social, grupos LGBTQIA+ encontre centralidade nos debates envolvendo currículo, desde a Educação Infantil. Nisto vale destacar uma questão: a que e a quem nossos currículos servem, especialmente quando os voltamos às crianças, desde bebês? Essas perguntas remetem a algumas preocupações concernentes aos processos formativos envolvendo profissionais da Educação Infantil e do

Ensino Fundamental I e às crianças, cuja participação é ainda exígua quando o assunto é currículo.

Antes de destacar a presença e/ou ausência das crianças na compreensão e na concepção de currículos, vale considerar breves elementos de contextualização histórica. Durante a década de 1980, as políticas de ampliação dos anos de escolarização obrigatória foram influenciadas por políticas de financiamento do setor social pelo Banco Mundial, e muitos autores destacaram o interesse em práticas de controle social pela via das políticas educacionais, notadamente as de currículo, em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (TORRES, 2007; CORAGGIO, 2007; FONSECA, 1997). Assim foi se consolidando o interesse em universalizar o acesso à escolarização obrigatória em associação com políticas públicas de assistência social, mais relacionadas a uma visão compensatória, de modo a supostamente atender as classes menos favorecidas e oferecer-lhes, a partir da escola, a chance de preparo para as demandas da sociedade moderna (FLACH, 2015). A década de 1990 trouxe mudanças significativas quanto à concretização dos ideais de priorização dos investimentos no Ensino Fundamental; no entanto, “a ampliação do acesso não foi acompanhada por políticas locais de melhoria do ensino oferecido, ocorrendo o aprofundamento da distância entre quantidade de alunos atendidos e qualidade do ensino oferecido” (FLACH, 2015, p. 747) – expressaram, também, distanciamentos entre as discussões sobre as continuidades do currículo da Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, ficando este último mais próximo da forma de organização mais tradicional que rege os anos finais.

A mudança educacional proposta nesse período apontava para o direito à escolarização sendo concretizado via antecipação do acesso ao Ensino Fundamental. Dessa forma, o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001) assumiu o objetivo de antecipar para os seis anos a idade de entrada das crianças no Ensino Fundamental, argumentando pela equiparação com outros países da América Latina, que já teriam as crianças dessa idade matriculadas nessa etapa da educação básica. Com base nessa afirmação, no entanto, teriam sido desconsiderados direitos das crianças, uma vez que se consolidou um “processo contraditório de ampliação do Ensino Fundamental/redução da Educação Infantil” (FLACH, 2015, p. 754) e o acesso à Educação Infantil já estava garantido como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996). A antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental, reforçada com a Lei nº 11.274/2006, portanto, viabilizou apenas o aumento de matrículas no Ensino Fundamental,

em detrimento de discussões sobre o acesso e a qualidade da aprendizagem na educação básica, desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) ressaltam que a ampliação do Ensino Fundamental foi resultado de políticas de atendimento de visão compensatória, na tentativa de “preparar” as crianças de classes populares para os desafios da escola básica. Assim, estar um ano antes no Ensino Fundamental se justificaria como uma oportunidade para alcançarem hábitos escolares já conquistados por crianças das classes mais favorecidas.

Sublinhamos que as lacunas dos documentos norteadores, no que tange à ausência de orientações sobre o atendimento pedagógico às crianças de seis anos nas escolas de Ensino Fundamental e a ausência de orientações em relação aos outros anos do Ensino Fundamental, sustentam, em uma face, o descompromisso do Estado com políticas que atendam à Educação Infantil – os próprios documentos de orientação curricular para o 1º ano do Ensino Fundamental não enfatizam o direito à educação das crianças de 6 anos inseridas na Educação Infantil, sublinhando que a entrada dessas crianças no Ensino Fundamental é que efetivaria tal direito. Em outra face, as lacunas mencionadas visam a escamotear as reais origens dessa proposta política. Isso porque, para além de debates educacionais, a decisão político-administrativa estaria relacionada à necessidade de acelerar o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental, o que de fato aconteceu – sobretudo nos municípios com menor renda, na busca por receber verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Vale destacar que pesquisadoras e pesquisadores que discutem as políticas públicas para a Educação Infantil discordaram da medida legal de ampliação do Ensino Fundamental, porque, se por um lado incluir as crianças de seis anos em um sistema de educação obrigatória garante o direito à educação como direito público subjetivo, por outro, significa reduzir o investimento público na Educação Infantil. É fato que a consecução desse direito poderia ter se efetivado no âmbito das escolas desta etapa, o que se concretizou em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, que estende a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos, promovendo o acesso à etapa da Educação Infantil como direito público subjetivo. Mais tarde, inclusive, estabeleceu-se que o Estado é responsável pela garantia de vagas para as crianças de 4 anos de idade, com a Lei nº 12.796/2013.

Do ponto de vista da discussão curricular, as Orientações Gerais da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), apontam que a política de inclusão mediante antecipação do acesso da criança ao Ensino Fundamental teria o potencial de “contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar”. Isto exigiria, entre outras medidas, “conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2004). No entanto, os anos subsequentes não se traduzem em políticas públicas e/ou documentos curriculares oficiais que concretizem a continuidade das discussões sobre a aproximação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Pelo contrário, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9765/2019, evidenciam uma redução do currículo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental à alfabetização, impactando, inclusive, nas decisões curriculares em torno da Educação Infantil.

Esse cenário remeteu-nos à pergunta sobre como as crianças compreendem sua relação com o espaço das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, e com o próprio processo de escolarização. Muito sabemos sobre as políticas, sua efetivação, mas ainda pouco sobre seus desdobramentos reais, especialmente quando vistos pelas crianças. Afinal, elas têm memórias de sua estada nas creches e escolas de Educação Infantil? O que fica marcado e é mobilizado por elas nas suas vivências no Ensino Fundamental? Como isso poderia servir como recurso para pensarmos sobre práticas pedagógicas e escolares nessas duas etapas da educação básica, bem como sobre a elaboração de propostas curriculares que compreendessem suas perspectivas, com inteireza e diversidade?

Recentemente, o debate sobre a BNCC vem mobilizando pesquisadores de todas as etapas da educação básica na discussão de escolhas curriculares e suas implicações. Entretanto, podemos afirmar que permanece e se aprofunda certo silêncio em relação à infância no Ensino Fundamental, notadamente nos anos iniciais, mesmo com a antecipação da entrada de crianças de seis anos de idade. Também são silenciadas, assim, as continuidades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 2016, Maria Carmem Barbosa e colaboradoras, discutindo a demanda por uma base nacional comum para os currículos da Educação Infantil e a sua consolidação na BNCC – no momento da produção deste artigo, referindo-se às duas primeiras versões deste documento –, afirmam a centralidade das Diretrizes Curriculares para a Educação

Infantil (BRASIL, 2010) na sua elaboração, considerando que o texto da BNCC procurou respeitar

consensos [...] expressos nas atuais DCNEI e que elas reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação [...], esse documento se constituiu a referência maior na elaboração da proposta de BNCC no que se refere à Educação Infantil (BARBOSA et al., 2016 p. 16).

Entretanto, as críticas à BNCC para a Educação Infantil estiveram presentes desde a publicação de sua primeira versão, em 2015. Tais críticas se amparam na afirmação da impossibilidade de se estabelecer uma base comum para os currículos que serão desenvolvidos em condições diversas e múltiplas. Elizabeth Macedo (2015) é categórica ao afirmar que direitos não estão relacionados à diferença, ou seja, entre todas as questões a tratar quando o assunto é currículo, não podemos desconsiderar a preponderância de concepções universalistas, colonizadas e colonizadoras de currículo. Assim sendo, negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+ e a pobreza não estão compreendidos, ou encontram-se presentes em livros didáticos e outros recursos, de uma forma que, muitas vezes, reforça estereótipos e desigualdades, ao apresentar imagens e textos cravados em preconceitos.

Em síntese, um breve olhar sobre as determinações voltadas ao currículo para as crianças e sobre os debates atuais em torno da BNCC permite reconhecer premissas que se reafirmam e novas preocupações no campo. O que se reafirma sustenta-se nas definições constantes das DCNEI, mobilizadas como um fator de legitimação da própria BNCC para a Educação Infantil. Entretanto, questiona-se a necessidade de estabelecimento da BNCC – visto que não haveria por que reafirmar o que já vigia como documento mandatário –, e, principalmente, a pertinência de se buscar uma base comum para os currículos, sob o risco de se ignorar e/ou desprezar as múltiplas diferenças, sob um discurso vazio de valorização da diversidade.

Estendendo um pouco mais a crítica, chegando à parte do documento que se volta ao Ensino Fundamental, anos iniciais, sublinhamos a expressão clara do silenciamento sobre a infância nessa etapa da educação básica. Mesmo diante de tanta discussão já realizada sobre a ampliação do Ensino Fundamental, com a entrada antecipada de crianças de seis anos de idade (MOYA, 2009; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; LEMES, 2014; FLACH, 2015; PAULINO, 2016), a BNCC homologada para o Ensino Fundamental é rasa no que diz respeito às relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Apesar de afirmar que “as características dessa faixa etária [do Ensino

Fundamental] demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças” (BRASIL, 2017), a estrutura dos quadros curriculares, nos diferentes componentes curriculares, aproxima-se muito mais de uma antecipação do Ensino Fundamental - anos finais do que de uma continuidade dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento apresentados para a Educação Infantil. Entre esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento assumidos para a Educação Infantil, o “brincar”, por exemplo, transforma-se, no texto formulado para o Ensino Fundamental, em “situações lúdicas de aprendizagem”, sem qualquer aprofundamento crítico da expressão. Também se desconsidera a discussão sobre as condições nas quais as crianças desenvolvem suas aprendizagens e sobre o que têm a nos dizer sobre estar na escola, na busca por formas de contemplar as suas perspectivas na construção do currículo.

Transitando por bases sociológicas que contribuem para o fortalecimento da necessidade de se pensar a infância em suas dimensões históricas, ideológicas e sociais – tais como Charlot e Benjamin –, uma vez que as crianças são sujeitos sociais e criadores de culturas que refletem o tempo e o espaço que habitam, Kramer (2006, p. 21) aponta para a relevância de se garantir um currículo que favoreça as experiências culturais – em outros termos, a inserção das crianças na cultura já existente e a criação de possibilidade de ampliá-la, resignificando-a a partir do olhar infantil. Reforça, assim, a ideia de que “as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam sua imersão crítica na cultura”

Neste artigo, partimos dessa perspectiva para debater sobre caminhos possíveis para a escuta das crianças, desde as/os bebês, discutindo formas de registro do que veem no espaço escolar e fora dele. Sendo assim, nos alinhamos aos/às pesquisadores/as que assumem o desafio de viabilizar essa escuta das crianças, consideradas como sujeitos sociais (SARMENTO, 2005).

Tomar as crianças como sujeitos sociais significa interessar-se pelos seus modos de vida e pelas construções históricas que caracterizam os espaços ocupados por elas. Para isso, é fundamental nos questionarmos sobre a perspectiva adultocêntrica. Esse termo cunhado por Fúlvia Rosemberg (1976) apresentou-se como inflexão para os estudos da infância, e, em nosso caso, para pensar o currículo sob o seu impacto. É a prática adultocentrada que nos remete à ausência de escuta e de olhares atentos para com as crianças, desde bebês, que têm no aprendizado do silêncio austero uma forma de relação com o outro e de produção não reconhecida nos espaços escolares.

Referindo-se ao espaço escolar, Gimeno Sacristán (2005, p. 12-13) aponta que durante o século XX foi naturalizada a imagem das crianças excessivamente escolarizadas, com percursos organizados exclusivamente pelos adultos. Nessa construção, foram esbatidas as fronteiras entre a criança e o aluno, o que, no caso da escola de Ensino Fundamental, produziu um distanciamento da infância, pela assunção de regras que colocam prioritariamente o adulto e sua forma de organização dos espaços, sujeitos e conhecimentos como modelo. Ao analisar o currículo, o autor insiste que a escola, em seu modelo tradicional, não considera, na organização dos tempos e espaços, as vozes das crianças (neste caso, também alunos), conferindo centralidade às perspectivas dos adultos: "Esse desequilíbrio é a manifestação de uma longa história de desigualdade de poder refletida na desigual presença dos discursos dos professores e alunos" (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 16). O autor nos lembra, ainda, que aluno é uma categoria criada pela sociedade moderna e que "a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância" (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.14), sendo necessário discutir a infância dos alunos, sem que se aceite com naturalidade a sua exclusão da escola, mas tomando-a como objeto de estudo.

3. A escuta infantil e a proposição de currículos, desde a Educação Infantil

Interessa-nos, portanto, considerar as crianças e suas formas de inventar a partir e dentro de propostas consideradas como inflexíveis, homogêneas e que pouco ou nada consideram as características dos grupos infantis e suas práticas sociais. Assumimos o fato de que as crianças subvertem as égides curriculares, mesmo que se imponham práticas e pensamentos de modo estreito, sem aparentes possibilidades de escapes; elas as recriam incessantemente, opondo pequenas e grandes resistências diárias às imposições frequentemente descabidas, em que gênero, raça e classe social são desconsideradas como entrelaçamentos fundamentais na constituição das pessoas, desde que nascem, assim como nas formulações curriculares.

São todas e todos iguais perante o currículo? O que se mostra nas entrelinhas e nas ações dentro das escolas, sem esquecer das creches? Por baixo de aparente tratamento igualitário pretendido pelo currículo prescrito, pode se identificar operações de silenciamento ou o reforço de silêncios já existentes nos contextos familiares?

Nesse sentido, Sueli Carneiro (2005), ao afirmar a existência do epistemicídio que leva a refletir sobre a existência do outro como não ser, nos inspira a pensar em conteúdos

e propostas curriculares que desqualificam ou desconsideram os conhecimentos das crianças. Assim, é possível afirmar que muitas meninas e muitos meninos têm como destino o “não ser”, tendo suas culturas invisibilizadas e/ou esquecidas. Por vezes, ao serem vistas, isto se dá pela negação: o não ser, torna-se ser nada, ou ser malandro, marginal, feio, sujo, indisciplinado, e tantas outras denominações que encheriam uma página, ou mais.

Acreditamos que práticas desenvolvidas décadas atrás são inspiradoras para a percepção das crianças nas relações com o entorno das instituições por elas frequentadas, em especial as periféricas. São práticas que se contrapõem a esse sentido de negação e construção do não ser. Por exemplo, os relatos de Madalena Freire e Silvia Leser de Melo, baseados em experiências vividas na Vila Helena, município paulista de Carapicuíba, são fontes fundamentais nesse sentido, e por isso os apresentamos aqui.

Embora tragam relatos de prática de campo realizada nos idos 1980 e publicadas em 1986, as reflexões dessas autoras são muito atuais e pertinentes, e o contexto social e econômico de pobreza que descrevem, infelizmente, ainda é tão conhecido e vivido por inúmeras crianças brasileiras, tendo aumentado velozmente nesses últimos anos.

Freire (1986) observa as relações entre as crianças com até seis anos de idade em uma escola pública do bairro citado. Expressões como “aquele moleque”, “coisa”, “nequinho”, “o”, são usadas para denominar crianças, classificando-as; não é necessário escrever, referem-se as meninas e meninos negros e mais pobres. Ao identificar e refletir sobre essas relações que objetificam as crianças e as desqualificam e subalternizam, a professora e então pesquisadora foi, como escreveu, aprendendo a ler as crianças e suas condições. Desenhos foram linguagens usadas para aproximação e para conhecer realidades desconhecidas. Também foram caminhos para mudanças, ganhando expressão na composição conjunta de planos e currículos que se faziam cotidianamente. As muitas histórias contadas passaram a ser coletivas e alterantes do dia a dia. Se neste, os familiares das crianças eram vistos como ignorantes e distantes e se elas mesmas eram concebidas como inoportunas em seus jeitos de ser e se apresentar, todas passaram a ter acesso a histórias que os reconheciam como importantes. Isso foi e é muito!

Sempre em oposição a formas de tratamento como as que caracterizavam o dia a dia das crianças acompanhadas por Freire (1986), e reafirmando a crítica em relação a perspectivas curriculares que pouco ou nada as consideram – e tampouco às suas professoras –, acreditamos ser importante abordar experiências que se afastam disso.

Não são muitos os encontros quando decidimos enfrentar o desafio de tratar de propostas “com e pelas” crianças, mas destacamos aqui a sensível consulta às crianças para a composição do movimento de reorientação curricular empreendido na gestão da prefeita de São Paulo, Luíza Erundina (1989-1992). Destacamos ainda a existência do Movimento de Reorientação Curricular, no referido período, que deriva de um belíssimo início de gestão e com o documento: “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo”, o primeiro documento de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação a ser publicado em Diário Oficial do Município em 01/02/1989. Trata-se de uma gestão que se pautava em quatro grandes pilares: democracia da gestão; qualidade de acesso; democracia de acesso e política educacional de jovens e adultos - isso logo após a população paulistana ter saído de uma gestão autoritária com o prefeito Jânio da Silva Quadros.

Para Streck, Pitano e Moretti (2017), a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

não abdicou da participação, [...]: “Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado.” (FREIRE, 1995, p.74). Para isso era preciso reconhecer o direito de voz aos alunos e às professoras, criar instâncias administrativas que facilitassem a ingerência dos pais e, por fim, o envolvimento da comunidade.

Encontrávamos, na cidade, um processo de construção da democracia, via escola, via educação. A tão frágil democracia, da qual carecemos atualmente no país, encontrava-se no centro de debates e práticas educativas, nesta gestão memorável, cujas práticas curriculares não se resumiam a meras receitas e ao “como fazer” dissociado da vida fora da escola, desconsiderando a participação de todos, desde a base. Chamadas e chamados de educadores e educadoras a forma de tratamento revelavam concepções, bem como a denominação Núcleo de Ação Educação (NAE), tão diferente de Diretorias Regionais de Ensino e Delegacia de Ensino, como anteriormente conhecidas. Tais mudanças não ficam reduzidas a nomenclatura, são emblemáticas e indiciavam mudanças que ocorriam e marcavam fortemente as vidas de profissionais e estudantes que passaram a construir a proposta curricular.

Na proposta reunida no Movimento de Reorientação Curricular, buscou-se o diálogo e a construção de uma observação e escutas atentas cuja consideração ao outro gerasse

e alimentasse o movimento de reorientação curricular no município. Na perspectiva de Franco (2014, p. 113):

A construção coletiva desse currículo foi pautada por várias linhas de ação, entre elas a da escuta e a da discussão da realidade das escolas, por meio de diálogo entre os segmentos, que depois eram transformadas em "cadernos" que retornavam para as escolas para fomentar a troca de experiências. As escolas receberam apoio técnico e financeiro da Secretaria para a construção de seus projetos político-pedagógicos.

A construção de Ciclos de Aprendizagem, proposta à época, representou uma virada nos caminhos até então percorridos pela educação pública municipal de São Paulo. Alterava relações, conteúdos, formas de avaliar e práticas didáticas. Propositura pioneira no que concerne à consideração de grupos até então não ouvidos, tais como jovens, familiares, comunidades interna e externa à escola. Entre esses, encontravam-se, as crianças frequentadoras de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que foram consultadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com o objetivo de saber como a escola era percebida por elas. Por não serem alfabetizadas e não escreverem ou serem falantes fluentes, seus desenhos foram considerados como representações informantes. Alçados a um lugar até então de pouco destaque, os desenhos constituíram um caderno divulgado junto à rede municipal de educação de São Paulo. O material remetia à construção de conhecimentos sobre essa manifestação expressiva das crianças e a gestão pretendia que esse conhecimento fosse mote para se pensar sobre currículo e Educação Infantil a partir das crianças.

Práticas como essas são ainda raras, sobretudo num país que insiste em desperceber e naturalizar suas inúmeras diferenças, transformando-as em desigualdades sociais. Um país que se afirma detentor de uma democracia consolidada, na qual se expressariam relações igualitárias e respeitadas, embora saibamos que a desigualdade, o machismo e o racismo são estruturais, permanecendo e afastando nossa história de outros caminhos possíveis. Há muito o que escrever sobre essa proposta absolutamente inovadora e engajada no que se refere ao currículo para todas as etapas de educação básica - muitos materiais foram produzidos (dentre tantos, destacamos: CAMARGO, 1997, GADOTTI e TORRES, 2001, SAUL, 2012, FRANCO, 2014, STRECK, PITANO e MORETTI, 2017) e apresentam não uma memória estática distante, mas algo que pode garantir a continuidade de tais práticas, em que podemos nos alimentar para produzir currículos

significativos a todas as pessoas, dentro e fora da escola¹. São matérias que sobremaneira nos apoiam a afirmar o desenho como maneira de chegar nas percepções das crianças sobre os currículos.

“É, eu até parei de tomar mamadeira”: o currículo “pelos” crianças



Imagem 1. Desenho de menina em sua cadeira em frente à mesa da sala de Informática, na escola de Ensino Fundamental. Lápis grafite e lápis de cor sobre folha A4 branca. Fonte: Acervo pessoal da autora, março/2019, doação da criança desenhista.

Recentemente, pesquisas com as crianças têm nos mostrado como meninas e meninos têm concebido a escola de Educação Infantil e seu tempo, desde a creche. A partir da pesquisa aqui referenciada (CIARDELLA, 2019) consideramos que as “rupturas” físicas (mudança de prédio escolar e/ou de tempo de permanência na escola), simbólicas (relação com outros adultos e outras crianças) e curriculares (organização por componentes curriculares, expectativas de desenvolvimento de habilidades e competências) que marcam as transições entre Educação Infantil e Ensino Fundamental se expressam pela necessidade de “superação da infância” – o que se expressa nos discursos das próprias crianças. A referida pesquisa, ao se propor a estar com as crianças para compreender o currículo, tendo como horizonte a construção de uma continuidade na relação com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sustentados pela BNCC para a Educação Infantil, considera suas impressões acerca dos direitos de brincar, aprender, conviver, explorar, conhecer e participar na escola de Ensino Fundamental.

¹ Para maiores informações sobre o assunto sugerimos que consultem: <https://www.coletivopaulofreire.org/quem-somos> e o site da Fundação Perseu Abramo.

Esse processo de escuta buscou identificar as relações entre infância e Ensino Fundamental, a partir de desenhos e registros fotográficos produzidos pelas crianças. A pergunta central para a discussão que desenvolvemos neste artigo, portanto, foi: como as crianças se expressam e se manifestam nesse novo espaço, em que a cultura escolar cultiva práticas produtoras de falas, gestuais e relações que remetem à vida adulta como principal valor, concebendo-as, cada vez mais intensamente, como alunas e alunos?

Para aproximar-se das crianças e de seus pontos de vista sobre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil foram utilizados, portanto, dois recursos, o convite ao desenho e à fotografia. Buscou-se escutar crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em uma escola pública localizada no município de São Paulo, de modo a compreender como constroem significados para brincar, participar e aprender na escola. Por um período de aproximadamente um ano letivo, a pesquisadora acompanhou períodos da rotina escolar, propondo aos grupos de crianças desenhos e saídas fotográficas para registrarem os espaços da escola. Na sequência, foram organizadas rodas de conversa em torno das fotografias.

A organização do percurso metodológico se deu dentro das condições negociadas na escola: foram inúmeras trocas entre os adultos para que a pesquisa pudesse contar com a participação direta das crianças como desenhistas e fotógrafas. Da parte da escola, por exemplo, apresentou-se a condição de que tanto folhas sulfites quanto a máquina fotográfica fosse oferecida pelas crianças apenas em tempo e espaço pré-determinados, não podendo ser acessível o tempo todo.

Vale lembrar que experiências de pesquisa e uso cotidiano dos desenhos e, das fotografias para registros do currículo cotidiano estão presentes, dentro e fora das escolas, com crianças pequenas e nem tanto, destacando-se aqui práticas existentes em escolas de redes públicas de ensino. Nelas, a fotografia permite conhecer algumas das experiências cotidianas e revela sensibilidade estética no que fora denominado como jogos de fotografar (GOBBI, 2011a, 2011b).

Nem todos os responsáveis pelas crianças de 1º ano, no entanto, autorizaram a participação das crianças como fotógrafas – 10 das 28 crianças do grupo não tiveram autorização. Dentre as justificativas, os responsáveis ressaltaram ter medo de as crianças quebrarem as máquinas e de precisarem assumir despesas financeiras; também mencionaram ter receio do uso indevido das imagens. Dessa forma, foi ao longo da

pesquisa que o desenho emergiu como alternativa ao ato de fotografar. Assim, ofereceu-se às crianças folhas sulfites A4 para que pudessem representar a escola por meio de desenhos.

A provocação inicial se materializou no convite às crianças para produzirem desenhos e fotografias que contassem histórias sobre o que vivem na escola. De maneira geral, elas compreenderam que deveriam desenhar/fotografar os espaços da escola e, enquanto registravam, contavam sobre suas experiências. Com o 1º ano, ao final das saídas fotográficas, as máquinas contabilizaram 661 registros – sendo 206 fotos dos cadernos, 116 fotos do espaço da brinquedoteca e 98 fotos do parque. Todas as imagens ficaram disponíveis para acesso das crianças pelo notebook e 33 fotografias foram reveladas, constituindo material central para as rodas de conversa entre crianças e pesquisadora.

As fotografias, os áudios gravados pela pesquisadora ao longo dos “dias de fotografar”, rodas de conversa com as crianças, bem como dezoito desenhos produzidos por elas foram fontes da pesquisa. Como destacado, a produção dos desenhos, como alternativa ao registro fotográfico, também aconteceu dentro das condições negociadas com os adultos da escola, entre estes, a professora da sala de referência – folhas sulfites, lápis de cor e giz de cera foram disponibilizados, com a intenção de compreender como/se as crianças utilizariam o desenho como uma maneira de registro. A pesquisadora não enquadrou a produção em uma consigna, no entanto, na tentativa de organizar as atividades, a professora adotou orientações mais escolarizadas, escrevendo na lousa: “desenhar a escola – o que você gosta na escola ou o que você não gosta na escola”. O mesmo aconteceu com as fotografias – apesar de a pesquisadora ter buscado um vínculo mais horizontal com as crianças, a maior parte do tempo, os outros adultos indicavam o contrário. Isso não impediu, no entanto, a escuta das crianças, a partir de seus registros.

Tais registros são considerados recursos fundamentais para partir das crianças no processo de avaliação e construção do currículo e, embora não seja obrigatória a conjugação com a oralidade, quando isso acontece pode-se promover o estabelecimento de diálogos com as crianças, ao se considerar os apontamentos memorialísticos e desenhados, na busca por entender o que compreendem sobre a vida, sobre as trajetórias escolares e sobre estar no Ensino Fundamental. Tais registros são ainda testemunhos gráficos de um determinado período, qual seja, o Ensino Fundamental de 9 anos, no Brasil, considerado a partir da turma investigada.

O principal objetivo de trazer elementos desse estudo para este artigo é provocar a continuidade de debates sobre a presença de crianças tão pequenas nessa etapa da educação básica, que frequentemente desconsidera suas necessidades, direitos e desejos, ainda que manifestos de diferentes modos, mesmo quando são alvo de práticas de silenciamento. Ao mesmo tempo, também se afirma a importância de sublinhar que a presença das crianças de seis anos de idade no 1º ano convida as escolas de Ensino Fundamental a repensarem seus tempos e espaços enrijecidos, o que, para nós, tende a fortalecer a necessária continuidade entre as propostas curriculares para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental, atentando para as infâncias que coexistem nessas etapas.

Na pesquisa foi possível destacar o insuficiente desenvolvimento de reflexões e estudos, nas redes e escolas, sobre quais propostas pedagógicas poderiam favorecer e potencializar as linguagens infantis – e como poderiam fazê-lo –, visto que coexistem no espaço escolar duas imagens de infância. Assim, ora as práticas apontam para uma criança cuja infância precisa ser “protegida” (e utiliza-se para isso imagens estereotipadas da infância – como a escolha por marcar os espaços utilizando figuras que remetes a personagens compreendidos como “infantis”), ora se pensa na criança que precisa “pular a infância” e “preparar-se” para os próximos anos escolares. Tanto a ideia de proteção quanto a de preparação, que não deixa de conter certo princípio protetivo, dialogam diretamente com o contexto deste artigo. As crianças como agentes detentoras de práticas próprias e produtoras de culturas, tomadas como sujeitas em suas ações provocadoras de mudanças sociais, tendem a ser deixadas de lado. Ainda assim, repetimos, elas buscam e criam formas de ações em fissuras e/ou brechas deixadas em espaços que parecem imutáveis, ou em propostas pedagógicas e currículos propriamente ditos que trazem em seu bojo a ideia do “cumpra-se”, segundo desígnios que vêm de cima para baixo, ou seja, de adultas e adultos para crianças, destacando-se aqui, aqueles que pensam e elaboram as políticas públicas educacionais.

Algumas questões orientaram a investigação e resultaram de uma perspectiva não adultocentrada assumida pela pesquisadora em relação às crianças. Quais caminhos permitem-nos conhecer as crianças a partir de suas perspectivas? E quando o assunto é currículo, o que pensar e como agir para contemplar essas perspectivas? Nesse sentido, há que se pensar bastante rigorosamente sobre procedimentos metodológicos nas investigações junto às crianças, desde bebês, em instituições escolares, considerando que

desenhos, fotografias, conversas, observações de seus gestuais e seus choros, são elementos fundamentais para as e os considerarmos em suas buscas e atos diante do mundo.

“Legal! Vamos fotografar toda a escola. Um pouco de todos os lugares!” é a maneira como uma das meninas envolvidas na pesquisa compreendeu o convite à fotografar. Andar com as crianças pela escola de Ensino Fundamental, dialogar, questionar e desenhar foram ações complementares visando aproximar-se do ponto de vista das crianças sobre o currículo. A câmera fotográfica é um convite a olhar, a perscrutar o cotidiano e registrá-lo em suas minúcias, nem sempre vistas, podendo, inclusive, aprimorar a capacidade de olhar de tal modo que podem influenciar e/ou complementar a feitura de desenhos.

Nas caminhadas com as crianças pelos espaços da escola, observou-se, portanto, que uma delas interpretou que a maior parte dos espaços da escola deveriam ser registrados. De fato, as crianças optaram por fotografar cada objeto que compõe o espaço: cada um dos brinquedos do parque, por exemplo, foi fotografado em diferentes ângulos. Num desses passeios, foram tiradas 22 fotos seguidas da casinha – talvez por não conhecerem a função do *zoom*, o mesmo objeto foi fotografado várias vezes, pela variação da aproximação do fotógrafo. Inferimos que isso expressa a busca pela compreensão do objeto fotografado, ao mesmo tempo, em que se repete pelo prazer de repetir e continuar a fotografar, como exercício, experimentação e experiência.

A maneira de fotografar dá indícios da própria situação das crianças no 1º ano no Ensino Fundamental: recém-chegadas, precisam de uma aproximação maior com o espaço, olhar mais de perto. Não foi incomum não saberem nomear os espaços onde estavam ou para onde iam, dentro da escola que frequentam diariamente. Também usavam os dedos para numerar espaços que já haviam sido fotografados, na tentativa, talvez, de não esquecerem de nenhum.

Entre os desenhos feitos, é possível identificar temáticas referentes à escola de Ensino Fundamental e à de Educação Infantil, e isto gerou conversas entre as crianças e a pesquisadora. Observou-se a preponderância da sala de aula nas falas e desenhos das crianças. Tal espaço surge representado em seu modo mais convencional: mesas e carteiras em frente à professora e à lousa. São elementos da cultura escolar que se impõem no processo de construção de imagens da escola, parecendo ser indissociáveis dela. Nota-se que as crianças apreendem isso desde muito cedo.

No desenho 2, abaixo, há uma particularidade, qual seja, a divisão dada pela lousa verde e a presença do relógio, elementos emblemáticos e reguladores das práticas, do aprendizado e da consolidação do tempo na escola. Curiosamente, alguém que ocupa um lugar que supomos ser o de professora e adulta, segura um objeto e fala apenas para o mobiliário da sala vazia de outras pessoas, já que as crianças não estão presentes. Onde estarão?



Imagem 2. Desenho elaborado na escola de ensino fundamental por uma menina de 6 anos. Fonte: Acervo pessoal da autora, março/2019, doação da criança desenhista. Lápis grafite e lápis de cor sobre folha A4 branca.

Não se teve acesso à totalidade de memórias que as crianças construíram sobre a Educação Infantil, mas identificamos que elas salientam na cultura predominante no Ensino Fundamental a busca por convencê-las de que “cresceram” e, portanto, devem abandonar as ações que fazem parte de um repertório infantil de comportamentos e formas de pensar. As observações referentes às falas das crianças sobre a Educação Infantil são muito importantes por provocar reflexões acerca não apenas dela, mas também do Ensino Fundamental. Em muitos momentos, é perceptível a tentativa das crianças de chamarem atenção da adulta pesquisadora sobre este “crescimento”, citando a quantidade de “lições” que agora são capazes de fazer.

Os depoimentos das crianças nos provocam reflexões: Como são recebidas no Ensino Fundamental? Com cadeiras tão altas que impedem seus corpos, ainda pequenos, de terem seus pés apoiados no chão, como se vê no desenho 1? Quais concepções de crianças fundamentam a organização de mobiliários, espaços e tempos para seu melhor acolhimento? Mostra-se forte a presença de certa cultura escolar que coloniza práticas e impõe às crianças o jeito de ser aluno, assim, no masculino genérico – na lógica do

apressamento da infância e da imposição das “lições” o que, talvez, diminui o espaço para afirmarem seus fazeres, desde a Educação Infantil.

Se são emblemáticos os desenhos de sala de aula, mesmo que esvaziada de crianças, os desenhos de brinquedos mobilizaram e expressaram a existência do brincar na escola de Ensino Fundamental, numa curiosa forma de apresentar tempos e espaços do brincar no passado e no presente, numa configuração mais escolarizada. Outra reflexão importante incide na forma pela qual essa escola, em específico, tem buscado transformar os espaços para acolher as crianças que chegam da Educação Infantil, cujo currículo tem como centralidade, ao menos nas orientações oficiais, as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010). Para além disso, a escola em questão busca considerar o brincar para além do 1º ano do Ensino Fundamental (crianças do 1º ao 5º ano frequentam o parque, por exemplo), decisão pouco comum quando pensamos na continuidade do brincar para crianças maiores.

Apesar de o parque ter uma rigidez própria da forma assumida pela escola do Ensino Fundamental – há, por exemplo, cadeados na entrada, simbolicamente demonstrando os adultos como “donos do tempo e do espaço do brincar” –, no desenho das crianças esse espaço aparece em destaque maior, até, do que o conferido à sala de aula de referência.



Desenhos de brinquedos existentes na escola de Ensino Fundamental frequentada pela criança desenhista. Fonte: Acervo pessoal da autora, março/2019, doação da criança desenhista. Lápis grafite sobre papel sulfite A4 branco.

Nessa versão escolarizada do presente, o lugar atribuído ao brincar revela a concepção de infância, frequentemente representada pela separação entre brincar e participar do processo de aprendizagem, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Nesse caminho, as transições entre uma etapa e outra vêm sendo planejadas

sob a lógica do “apressamento da escolarização” – lógica que permanece ao longo do Ensino Fundamental (MELLO, 2015, p. 24). Para nós, isso significa negar a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental como espaços fundamentais para diálogos e para o desenvolvimento do currículo, que, para nós, se dá, em ambas as etapas, no encontro entre os saberes das crianças e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral.

Nas caminhadas pela escola, as crianças brincaram entre si e registraram o brincar nas fotografias e em seus desenhos. Nas conversas sobre as fotografias, nas rodas, não apenas a imagem ou o ato fotográfico guardavam informações, mas o objeto material serviu como mote para estabelecimento de relações entre todos. Nessas ocasiões, as crianças contaram sobre a imagem de infância que circula no território – o “brincar” como algo que está associado aos “bebês” e o “estudar” como questão para crianças maiores. Uma delas, por exemplo, lembra que dormia na escola de Educação Infantil, mas na escola de Ensino Fundamental não dorme mais. Quando questionada sobre o porquê disso, diz: “Porque não pode, né? A gente não é mais bebê”, demonstrando certo aprendizado que desqualifica bebês como crianças, e as particularidades desta fase da vida, e atribui centralidade à ação de estudar, valorizada como símbolo de crescimento, de aproximar-se da condição adulta: “A gente tem que estudar”.

A outra colega, de seis anos, também participa da conversa: “É. Eu até parei de tomar mamadeira. E eu tô parando de brincar agora”. Com esses comentários, parecem entender que esta é uma informação importante para o interlocutor adulto ou adulta, algo que reverterá em atribuição de valor a elas. Essa fala é um testemunho de suma importância para pensarmos o currículo: o que insistimos em continuar a fazer com as crianças na chegada e ao longo de todo o Ensino Fundamental? A escuta atenta de suas perspectivas – quando existe – tem nos servido para quê?

Ainda que a pesquisa traga indícios de que os adultos não vislumbram a ocupação dos espaços levando em conta as lógicas infantis, as crianças de 1º ano afirmam que “brincam muito [na escola], umas dez mil vezes por semana”. Talvez essa fala evidencie que as crianças do 1º ano significam o tempo do brincar afastado do tempo cronológico, mais em acordo com o sentido e o significado que esta atividade assume para elas.

De maneira geral, ao falarem sobre a Educação Infantil, as crianças do 1º ano não demonstram ressentimentos pela perda de algo que poderia continuar existindo no Ensino Fundamental. Não predominam as lembranças de experiências, leituras e brincadeiras vividas na Educação Infantil – o que sugere, inclusive, que a relação entre sujeito e conhecimento precisa ser tematizada tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Suas falas apontam para a continuidade de uma lógica escolar que favorece a relação hierarquizada entre adultos e crianças, onde a relação com o conhecimento é secundarizada. Essa constatação permite-nos inferir a presença de um vagaroso aprendizado que se dá desde a creche, em que os lugares da infância e seus direitos a brincar e manifestar-se em diferentes linguagens vão perdendo o sentido. De modo perverso, isso ainda pode justificar ações que anulam os espaços para a brincadeira e para “ser criança”. Com isso, naturalizam-se processos de adultização que se iniciam cada vez mais precocemente.

Para nós, a afirmação das crianças como sujeitos do território tem potencial a ser explorado no planejamento e desenvolvimento do currículo escolar e no próprio entendimento da escola de Educação Infantil e da de Ensino Fundamental como lugares de viver a infância – lugares reconhecidos pelos adultos e projetados com as crianças. Como aponta Muller (2012), não é isso que vem acontecendo ao longo do tempo, ou seja, os espaços são projetados de acordo com o que os adultos concebem como ideais para as crianças. A escola, desde a creche, não está distante disso, ao contrário, sua arquitetura, mobiliário, decoração e uso dos espaços mostram características fortemente adultizadas. Diante disso, com base nos estudos de Jacobs (1992), Muller (2012) defende a variedade de espaços para aprender a brincar – “se limitadas aos parques, as crianças terão uma brincadeira especializada” (MULLER, 2012, p. 311). A mesma ideia pode ser associada aos “espaços de estudar” – sem que sejam significados pelas crianças, é possível que não se fortaleça a escola como “lugar de aprender” e de “viver a infância”.

4. Considerações finais como ponto de partida para outras reflexões

Repetimos nestas considerações finais a questão: como as crianças estão se relacionando *com* e produzindo os espaços escolares e de que maneira isso pode ser interessante para pensarmos o currículo com elas, reconhecendo gestos e expressões das quais fazem uso ao se afirmarem como sujeitos do tempo presente?

A relação aqui estabelecida entre Educação Infantil e currículo buscou elementos para pensá-lo a partir do ponto de vista das crianças, afirmando que o processo curricular exige a participação de todos os envolvidos, não podendo ser objeto de imposição, sob pena de se tornar pouco significativo e representativo de diferentes grupos existentes no país e nas escolas, desde a creche.

Afirmamos que a perspectiva das crianças é fundamental, contrapondo-nos à defesa de currículos únicos e/ou padronizados. Nosso objetivo foi o de provocar reflexões sobre formas de construir o currículo a partir e *com* as crianças, a quem ele se volta diretamente. Para tanto, dois movimentos foram importantes no artigo: refletir sobre propostas curriculares *para* as crianças e apresentar experiências e pesquisa em que os desenhos e as fotografias foram eleitos como recursos metodológicos para se conhecer percepções das crianças sobre a passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – com destaque para as que enfrentam a chegada ao primeiro ano desta etapa da escolarização.

Nos propusemos, assim, a defender a retomada da inserção de estratégias de escuta das crianças, como norte para pensar na proposição de documentos curriculares prescritos e, no contexto atual, na necessidade de enfatizar as continuidades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela via do fortalecimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma das crianças. Direitos estes que são consolidados na parceria com as crianças, no reconhecimento de que suas vozes nos informam sobre as condições que precisam ser asseguradas para que vivam suas infâncias de maneira mais integral.

Nesse sentido, o uso dos desenhos e das fotografias é bastante fecundo por propiciar a identificação de relações e a discussão das percepções do espaço vivido pelas crianças. Como sabemos, esse espaço é também burlado por elas, que o recriam a seu modo, como estratégias de sobrevivência diante de um mundo que pode lhes silenciar quando não ajustadas plenamente ao esperado. Nos desenhos, são os pés que não alcançam o chão e o relógio que traz a regularidade do tempo em rotina mecanicamente repetida, por vezes à exaustão. Em contraposição, estão os brinquedos do parque, registrados em desenhos que nos dão o tom da urgência de continuarmos a promover debates sobre a infância em escolas, sobre etapas da educação básica que insistem em parecer dissociadas – quando não são, e o sabemos. Nas fotografias, o exercício de vasculhar espaços e os construir como lugares que também são do futebol, do jogo, da dança de corpos que brincam, nos apresenta outras possibilidades de relações, para além das prescritas pelos adultos.

Defendemos a escola, desde a creche e pré-escola, como lugar promotor de vidas e, para continuar a sê-lo e melhorar nesse caminho, há que se escutar e considerar o que está sendo manifesto desde o choro de bebês, dos primeiros passos dados, dos desenhos feitos, das falas proferidas, dos grandes-pequenos gestos de todas e todos. Essa afirmação exige ser repetida até se materializar em outros mundos – dos quais tanto carecemos – e *com as crianças*.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete. R. G., JACOMINI, Márcia. A., KLEIN, Sílvia. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011.

BARBOSA, Maria Carmen S., CRUZ, Sílvia Helena V., FOCHI, Paulo Sergio, OLIVEIRA, Zilma M. R. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Acesso em: 18/10/2021.

BRASIL. Lei n. 10. 172/ 2001. *Estabelece o Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf)>. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. *Altera os arts. 29,30,32 e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Publicado no DOU de 7/2/2006. Acesso em: 3 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais*. Brasília, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA *Política Nacional de Alfabetização*/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa. Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o Conselho de eEscola e o projeto da interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992). 368f. *Tese (Doutorado)*. Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMPOS, Maria M., FULLGRAF, Jodete, WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARLOS, Ana Fani. Espaço-tempo da vida cotidiana na metrópole. São Paulo: FFLCH-USP, 2017. Portal aberto de livros da USP.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. (doutorado em filosofia da educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75- 123.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José M.; PRADO, Patrícia D. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FLACH, Simone. Ensino Fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, jul./set. 2015, p. 739-762.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, Dalva S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. *Pró-posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 103-121, set./dez. 2014.

GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.11-17.

GIMENO SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madri: Morata, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOBBI, Marcia. Num click: meninas e meninos nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino; PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011a.

GOBBI, Marcia. *Fotografia com crianças pequenas*. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Patio Educação Infantil, 2011b.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LEFEBVRE, Henri. *La producción del espacio*. Barcelona: Capítain Swing, 2013.

LEMES, Andrea. *Práticas pedagógicas no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

MACEDO, Elisabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015

MELLO, Silvia Leser. FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (56): 82-105, fev, 1986.

MELLO, Suely Amaral. *Uma proposta para pensar um currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015. (Mimeo).

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MOYA, Dóris J. L. *A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas*. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MULLER, Fernanda. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

PAULINO, Clóvis E. *Quantidade e qualidade no Ensino Fundamental de 9 anos em uma escola municipal de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

ROSEMBERG, Fulvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*. São Paulo, nº 28 (12), p. 1467-1471, 1976.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. 2 ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SARMENTO, Manoel J. Gerações e alteridade. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. v.1, p. 1-7265.

STRECK, Danilo R., PITANO, Sandro C., MORETTI, Cheron Z. Educar pela participação, democratizar o poder: o legado freireano na gestão pública. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-19, 2017.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia, WARDE, Mírian J., HADDAD, Sérgio. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2007.

[1] Pesquisa de mestrado intitulada “As escolas são tudo igual – só muda as criança”: o ensino fundamental fotografado pelos alunos, desenvolvida sob a orientação da professora Claudia Valentina Assumpção Galian.