

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL – NARRATIVAS
DE PRÁTICAS CURRICULARES NÃO INSTITUÍDAS.

CELISA CARRARA BONAMIGO

ORIENTADORA: PROF^ª DR^ª MARIA INÊS PETRUCCI ROSA

CAMPINAS

2010

i

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental – Narrativas de
práticas curriculares não instituídas.**

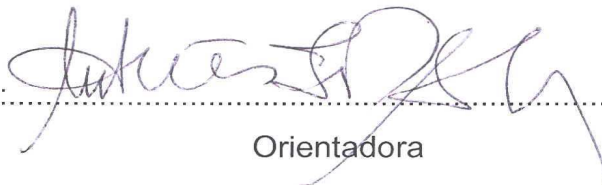
Autor: Celisa Carrara Bonamigo

Orientadora: Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Celisa Carrara Bonamigo e aprovada pela Comissão
Julgadora.

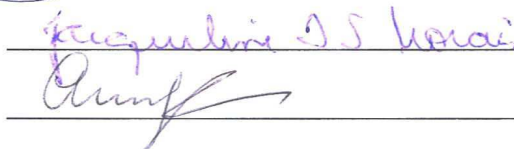
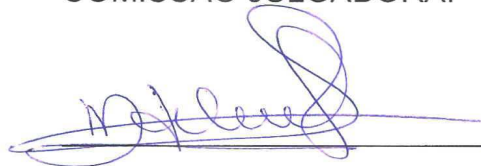
Data:

Assinatura:



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B64i Bonamigo, Celisa Carrara.
A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas / Celisa Carrara Bonamigo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Currículos. 2. Educação infantil. 3. Ensino fundamental. 4. Formação de professores. I. Rosa, Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-106/BFE

Título em inglês: The inclusion of children of six years in elementary school: narratives of curricular practices not imposed

Keywords: Curriculum; Childhood education; Elementary school; Teachers training

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa (Orientadora)

Profª. Drª. Anna Regina Lanner de Moura

Profª. Drª. Maria Helena Salgado Bagnato

Profª. Drª. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes

Data da defesa: 29/01/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : celisa_bonamigo@yahoo.com

Aos amados Helena e Heitor
que brincando me mostraram o sentido da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inspiração, motivação e força para continuar.

À Professora Dr^a Maria Inês Petrucci Freitas dos Santos Rosa, por todos os momentos formativos e de troca, por acreditar em mim e me dar a chance de realizar este sonho.

Às professoras que fizeram parte do grupo entrevistado: Adriana, Camila, Dirce, Inês, Janaína, Janaína Pereira, Leslie, Magda, Mauricéa, Puresa, Sílvia, Tânia, Rose, Lurdes, Kátia, pela disponibilidade e alegria em falar sobre o próprio trabalho com as crianças.

Aos professores da Pós-graduação, pela inestimável contribuição nas reflexões que resultaram neste trabalho.

Aos queridos amigos do grupo de reuniões semanais, pelas trocas, discussões, dicas, ombros e ouvidos.

Às professoras Dr^a Jacqueline de Fátima Moraes, Dr^a Anna Regina Lanner, Dr^a Maria Helena Salgado Bagnato, pelas importantíssimas contribuições no exame de qualificação.

Ao grupo GEPEC, pelos momentos de aprendizagem e troca.

Aos técnicos da Faculdade de Educação, que sempre estiveram à disposição quando precisei de orientação ou ajuda.

À Prefeitura Municipal de Várzea Paulista, na pessoa do prefeito Eduardo Pereira, que me possibilitou todas as condições para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida.

À Secretaria Municipal de Educação de Várzea Paulista nas pessoas do ex-secretário Luiz Antonio Raniero e do atual secretário Luciano Braz de Marques, que colocaram à disposição todas as informações necessárias para a pesquisa, além de me dispensarem, por alguns períodos, do trabalho a fim de que pudesse realizar o levantamento dos dados e a escrita do texto.

Às diretoras das unidades onde as professoras ouvidas tem sua sede de trabalho, sem essa ajuda eu certamente não conseguiria todos esses depoimentos que deram sentido ao trabalho.

Às queridas amigas Cristiane Machado, Alvina do Carmo, Leonice de Brito, Mauricéa Bérغامo, Cilene Silva, Jô Azevedo, Sheyla Merlin, Rose Mendes, Gláucia Luiz, Vanessa Pavan, Agar Travaini, Sônia Bonamigo grandes parceiras nessa caminhada de três anos.

Aos meus pais, Maria e José, que nunca deixaram de acreditar em mim e sempre foram inspiração para minha vida.

Aos meus irmãos, Laís e Paulo, que mesmo em seus silêncios, me mostram o tempo todo o quanto me admiram e que estão por perto para o que for preciso.

Ao meu amor, Marco, todo o tempo ao meu lado nas dificuldades e nas alegrias dessa trajetória de produção de conhecimento.

Aos meus queridos filhos, Helena e Heitor, pela paciência em me esperar para brincar quando eu estava ocupada estudando.

RESUMO

O currículo é espaço e resultado de um processo de luta entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. O processo, nesse sentido, torna-se tão importante quanto o seu efeito. Ele é a tradução dos conhecimentos considerados socialmente válidos e é construído para ter efeitos sobre as pessoas. Assim, o cumprimento da Lei 11.274, que institui o Ensino Fundamental de nove anos e a inclusão das crianças de seis anos nessa etapa, pressupõe ações, desde o aspecto estrutural e material da escola, passando por formação dos professores, da equipe gestora das unidades e da comunidade, até a criação de um currículo que de fato inclua as crianças no Ensino Fundamental. A partir dessas considerações, delineou-se a seguinte questão: qual é o currículo que vem sendo produzido através das diferentes narrativas de políticas, de professores e a minha própria como coordenadora do grupo de professoras, para as crianças de seis anos que frequentam o Ensino Fundamental? Para responder à questão de pesquisa, ouvi quinze professoras responsáveis, em 2008, pelas turmas de seis anos no município de Várzea Paulista e, usando a narrativa como princípio metodológico, construí mônadas, entendidas como 'centelhas de sentidos' dos temas narrados pelas professoras. Busco nesse trabalho fazer uma discussão do currículo para as crianças de seis anos a partir do viés da cultura, tentando revelar a dimensão dos deslocamentos provocados nos sujeitos que passam pela escola de Ensino Fundamental. Revela-se um “não lugar” (Marc Augé, 1994) onde o discurso curricular novo para essa faixa etária, aponta para um movimento entre a Educação Infantil, referência para a idade até então e o Ensino Fundamental. O grupo de professores desenvolve “artes de viver no campo do outro” (Certeau, 2003, p. 86). As professoras que já trabalhavam no ensino fundamental, desenvolvem artes de trabalho com as crianças de seis anos e as professoras que vêm da educação infantil, desenvolvem artes de trabalhar com a mesma criança que elas já conhecem em outro lugar. Ambos os grupos apropriam-se de linguagens, práticas, espaços e formas de organização uns dos outros para poder resistir às mudanças e dificuldades e para tornar-se parte do grupo que acabou de se constituir. Estar nesta fronteira ao contrário de paralisar, mobiliza as professoras no sentido de criarem novas práticas educativas, não sem tensão, negociação e sobreposição de uma proposta em relação a outras.

ABSTRACT

Curriculum is space and result of a fight process between different traditions and different social conceptions. The process, in this meaning, becomes as important as its effects. It is the translation of the considered socially valid knowledge and it is build to have effects over people. In this way, the law 11.274 fulfillment, that instituted nine years Elementary School and the six years old kids inclusion in this phase, estimates actions, regarding structural and material aspects from school, walking through formation of professors, units managing team and community itself, and the creation of a curriculum that in fact includes the six years old children in the elementary School. From these considerations, it's delineated the following questions: which curriculum has been produced through different narratives of politics, professors and my own narrative as professor's coordinator, for children with six years old who attend Elementary School? To answer this research question, I listened fifteen teachers, responsible in 2008 for the six years old children classes, in Várzea Paulista City, and using narrative as methodological principle, I built monads, understood as "flashes of senses" of the subjects narrated by those teachers. I search in this work make a discussion of six years old children curriculum, from the culture bias, trying to disclose the dimension of the displacements provoked in the citizens that went through the Elementary School. A "non place" is revealed (Marc Augé, 1994) where the new curricular speech for this age group points to a movement between the Pre-primary Education, reference for the age until then, and Elementary School. The professor group develops "arts of living in someone else's field" (Certeau, 2003, P. 86). The teachers who have already worked in basic education, develop arts of work with six years old children and the teachers that came from Pre-primary school, develop arts to work with the child they'd already known in another place. Both groups assume languages, practices, spaces and organization ways, one from the others, to be able to resist the changes and difficulties and become part of the group that has just been constituted. Be in this border unlike to paralyze, mobilize teachers in direction to create new educational practices, not without tension, negotiation and overlapping proposals in relation to others.

Sumário

Minha trajetória de vida: algumas mônadas.....	11
Entrando na escola aos sete anos.....	17
A primeira vez... na escola.....	18
A letra H.....	18
A mudança.....	19
O feitiço.....	19
Aprendendo História.....	22
Escola Particular.....	23
Professora?.....	24
Visão de Mundo.....	25
Entrando na roda viva.....	26
Aonde a estrada tem me levado.....	28
Mudando o ponto de vista.....	29
O lugar de onde falo.....	31
Educação Infantil? Agora?.....	33
INTRODUÇÃO.....	34
CAPÍTULO 1 - O caminho a seguir.....	37
1.1 Currículo - construção histórica e social de um conceito.....	37
1.2 Currículo, Cultura e discurso curricular.....	42
1.3 Currículo produzindo identidades.....	45
1.4 Currículo oficial, estabilidade e status.....	49
1.5 Hibridismo e Currículo no Brasil.....	56
1. 6 O currículo para as crianças de seis anos.....	61
CAPÍTULO 2 – Infância ou Infâncias.....	66
2.1 O conceito de infância e a história da criança.....	66
2.2 Política e Currículo como cultura.....	79
1 : 1.000.000.000.....	81
Os caminhos tortuosos da universalização da educação básica brasileira.....	84
1 : 1.000.000.....	92
1 : 1000.....	95
1 : 100.....	99
CAPÍTULO 3 - Narrar histórias de ser professora	105
3.1 Quem se dispôs a contar as histórias.....	107
3. 2 As criações cotidianas.....	113
Conjunto de Mônadas relativas ao Ensino Fundamental – aluno, alfabetização, disciplinarização, conhecimento.....	113
Contadora de história.....	113
Espaço para brincar.....	114
Brincar com objetivo: alfabetização.....	114
Chegar mais preparadas e sair mais preparadas.....	115
Claro, não esquecendo o lúdico.....	115
Necessidades curriculares.....	117
Organização.....	117
Só alfabetização.....	118
“Ele agá”	119

Pegar o chicotinho.....	119
Parece que estão conformadas.....	120
Não é obrigatório sair alfabético.....	120
Aqui a coisa é séria.....	121
Eu esqueci a parte pedagógica.....	122
Conjunto de Mônadas referentes à Educação Infantil – brincadeira, expressividade, movimento, criança.....	123
Eu não imaginava que seria tão diferente.....	123
Eles são crianças.....	123
A gente faz brincadeira na sala de aula.....	124
Eles já fazem a roda certa.....	124
Era uma festa.....	125
Eu pulei fases.....	125
Deixa eu fechar a porta para ninguém pensar que sou louca.....	125
Você não pode simplesmente ler.....	126
Eu me interpretei no fantoche.....	127
A criança não quer saber de compromisso que é seu.....	128
O que muda é o procedimento.....	128
O que significa uma criança de seis anos?.....	129
Eles são crianças e crianças gostam de brincar.....	129
Conjunto de Mônadas que apresentam o conflito, o hibridismo.....	130
A gente tinha que achar nosso caminho.....	130
Um olhar diferente.....	130
É bem diferente.....	131
Entre o Pré e a primeira série.....	132
Falta espaço.....	132
Agora não vou poder reclamar.....	133
O momento é de transição.....	133
“Brinca demais, quando é que faz atividade?”.....	134
Eu acho que o grupo conspira para que as coisas aconteçam.....	135
Todo mundo está querendo acertar.....	136
Conjunto de Mônadas referentes à formação dos professores.....	136
Tenta assim.....	136
Tentativa e erro.....	137
Vamos contar história com pantufa.....	137
Cotidiano da sala de aula.....	138
Capítulo 4 – Conselhos ou o que ficou das narrativas	139
Anexos	148
Referências Bibliográficas:	169

Minha trajetória de vida: algumas mônadas

*Deste modo, viverei o que vivi, e assentarei a mão
para alguma obra de maior tomo.
Eia, comecemos a evocação (...)
(Assis, Machado, 1994 : 9)*

Para poder falar do tema que escolhi para essa pesquisa, não posso deixar de contar a parte de minha história que se passa na escola. Como vivi e senti aqueles momentos, mais ainda, como pude ressignificá-los agora buscando-os nos arquivos já meio empoeirados onde os mantive guardados. Pois é em meio às *experiências narradas* (Benjamin, 1994) aqui que me constituí como professora, preponderantemente, de crianças que freqüentam o Ensino Fundamental.

Estamos falando de lugares, deslocamentos, viagens e viajantes. Walter Benjamin (1994) apresenta duas imagens de narradores que usam sua faculdade de intercambiar experiências a partir do que vivem e se tornam: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. O autor caracteriza o primeiro como narrador do lugar e o segundo como narrador de outro lugar, não havendo, porém, isolamento dessas experiências, mas sim interpenetração, produzindo ao mesmo tempo uma narrativa do lugar e de outro lugar.

São memórias pessoais transpassadas pela memória do coletivo e por terem essa característica de se constituírem na experiência, cujo conteúdo é dado por significações atribuídas pelo espírito, segundo Benjamin (2002), são valorizadas e respeitadas pelos que as ouvem.

A intenção do narrador é conservar a história no que foi narrado, assegurando a possibilidade da reprodução por meio da memória. No entanto, a ambiguidade dessa proposta encontra-se na significação que a história pessoal dá à narrativa, propondo outro

sentido ao narrado, produzindo, assim, novas histórias e nova narrativa.

Como as histórias contadas são fruto do vivido, do que foi incorporado, elas são únicas, mas não produzem sentido único em quem as ouve ou as lê. Quem produz a narrativa não é quem narra, mas sim o ouvinte, pois é ele quem atribui sentido, significado ao narrado. Na produção da narrativa ficam imbricados vestígios do vivido de quem conta e também de quem ouve a história.

Para o autor, experiência significa aquilo que de alguma forma nos modifica como sujeitos de nossa própria história, são narrativas que compõem um mosaico de nós mesmos, como partes do que nos tornamos.

Ao narrar o acontecido ocorrem oscilações entre as significações e ressignificações das coisas, pois contando minhas vivências e experiências, compartilho histórias do vivido, aproximando-me do outro.

Nessa aproximação estabelece-se uma relação de extrema confiança e nossa existência, para Benjamin, se dá a partir da troca com o outro, o texto, a história, a experiência; as nossas palavras não são nossas, são construídas na relação com o outro. O texto que resulta desse intercâmbio é algo sempre em movimento e produz deslocamentos nos leitores que possibilitam visualizar e produzir outros textos como intertextualidade.

Para produzir conhecimento é preciso ampliar as dimensões da categoria tempo, sair do sempre igual; não apenas conhecimento racional, mas sensitivo, sendo que esta produção deve passar pelo nosso corpo, deve incorporar-se ao que somos. As nossas sensibilidades devem ser coerentes com nossas idéias. E é por isso que o produto dessas narrativas serão memórias plenas de sensibilidades, e por esta razão podem nos tocar.

Benjamin propõe, ao valorizar os saberes como cultura e negar a hierarquização desses saberes, a ampliação na dimensão de ser sujeito, sujeito de longa duração, e a

categoria memória traz esse sujeito por inteiro.

Rememorar representa a possibilidade de sair da condição de sujeito autômato, o que pode significar retomar as próprias experiências por outra perspectiva, reordenando acontecimentos de forma que diferentes sentidos se construam. É o momento em que presente, passado e futuro encontram-se entrecruzados.

Narrando as histórias, é possível fazer emergirem as características de fazer, pensar e estar aberto às interpretações dos sujeitos leitores que são interpelados pelas narrativas. *“Ele [o leitor] é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.”* (BENJAMIN, 1994, p. 203). Ela, a narrativa, abre brechas na história para que os sujeitos pensem sobre ela e dêem sua opinião ou sua interpretação. *“Metade da arte da narrativa está em evitar explicações.”* (BENJAMIN, 1994, p. 203).

A experiência nesse sentido é então valorizada como uma forma de produção de conhecimentos, produzindo também sujeitos diferentes, pois incorporando as narrativas às próprias experiências, acabam por produzir discursos outros, sujeitos outros, que por ouvir ou narrar aquelas histórias não são mais os mesmos de antes. A construção desse objeto é feita a partir de sistemas coerentes de relações que na ruptura produzem novo olhar e consequentemente novo conhecimento.

Walter Benjamin traz em seus escritos a valorização dessa forma de troca de experiências e diz: *“A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.”* (BENJAMIN, 1994, p. 198).

A possibilidade de narrar e de se narrar é em si libertadora, pois é uma forma de troca da experiência coletiva e porque *“O narrador retira da experiência o que ele conta: sua*

própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Nessas memórias, conhecimentos são mobilizados, vozes em seus diferentes discursos circulam, estratégias, usos, táticas tornam-se evidentes. O cotidiano torna-se palco da produção de conhecimentos e as memórias solidificam esses conhecimentos tornando-os parte dos sujeitos que narram.

Benjamin molda, como se molda uma peça cerâmica, o conceito de *mônada* para organizar os textos narrados. Em cada *mônada* estão presentes as essências e os objetivos fundamentais do texto como um todo. Não é aplicável a qualquer texto. Não são compartimentalizações, são sim pequenas partes imbricadas no todo.

Assim diz o autor:

Ele [o narrador] aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história; do mesmo modo, ele extrai da época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada. Seu método resulta em que na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico são preservados e transcendidos. O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu interior o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas. (Benjamin, 1994, p. 231)

É nesse formato de pequenas histórias elaboradas a partir da minha experiência que meu memorial será apresentado. Nessas histórias estarão presentes 'centelhas de sentidos' (Galzerani, 2005, p. 62) da narrativa feita a partir da memória de cenas experienciadas enquanto professora, coordenadora, supervisora e pesquisadora.

Contar nesse momento essas histórias, a partir de minha memória, faz-me revivê-las. Revela a mim e também aos leitores, os conflitos, as ressignificações de várias situações, as

diversas relações possíveis e os tempos em que vivenciei as reordenações de meus conhecimentos sobre mim e sobre o que estava vivendo.

A potência dessa proposta está em não ter explicações, em deixar o leitor livre para produzir sua própria história e ao mesmo tempo provocar no narrador uma volta, em outro tempo, ao acontecido, não tendo, portanto, relação direta com uma verdade única. Leitor e narrador criam as imagens e as significações do que está sendo descrito conforme a própria experiência de vida. O que se conta é a forma como o narrador, eu, vivenciei e me lembro do acontecido. É assim segundo Walter Benjamin que a narrativa produz efeitos nas pessoas que a vivenciam. Ele diz que

Ela [a narrativa] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1994, p. 205).

Selecionei, então, em minha memória, as lembranças que ficaram mais fortes e que, no meu entendimento, produzem o sentido para o que sou hoje e o que me proponho a pesquisar, além de apontar como minhas histórias mais recentes ressignificam o vivido anteriormente, tendo sentido diferente no momento histórico em que aconteceram.

Cada título representa um flash de memória, uma fotografia de um momento vivido por mim e que permitiu a elaboração do significado atribuído a ele hoje. São momentos únicos e transitórios concebidos na intenção de guardar a essência dos deslocamentos produzidos e que reverberam em minha constituição.

Eles não têm necessariamente essa sequência e nem ligação um com o outro, de forma que o leitor poderá escolher como quer organizar a leitura e propor seus próprios

sentidos no que está escrito. O leitor pode criar outros caminhos e propor novas estradas no que foi experienciado nessa minha história.

Entrando na escola aos sete anos

Ainda não tinha 7 anos completos quando comecei a freqüentar a escola. O ano era 1982. Minha primeira experiência escolar se deu no Ensino Fundamental, que naquele momento tinha o nome de Primeiro Grau. Era uma escola que meu pai, juntamente com um grupo que morava no bairro do Tijuco Preto, em Jundiaí, lutou para conquistar. Minha mãe bem que tentou me fazer ir para a Educação Infantil, antes dos sete anos, mas como não me adaptei, não se importou em esperar mais um ano.

Hoje, poucas crianças têm opções como tive na minha primeira infância. Normalmente o ambiente escolar começa a fazer parte da vida muito cedo, geralmente antes dos seis meses de idade, como aconteceu com meu filho mais novo, que aos quatro meses já frequentava o berçário.

Da primeira série, lembro-me muito bem de uma das professoras, dona Fátima, que corrigia nossos cadernos com canetas coloridas e escrevia várias palavras de incentivo, fazia desenhos e era muito carinhosa conosco. Eu mal sabia que aquele seria um cenário que faria parte de minha vida por muito tempo.

Iniciei minha escolarização no Ensino Fundamental, será que seria diferente se tivesse iniciado na Educação Infantil? Sete anos foi a idade correspondente a este início, como seria caso fosse aos seis?

Todas as manhãs, eu e meu pai íamos a pé, conversando, por uma estrada de terra. Passávamos por diversos sítios e chácaras até o início de um morro que tínhamos que subir para chegar ao prédio da escola. No pé do morro eu encontrava um grupo de crianças que também ia para a escola. Terminávamos o trajeto sem a companhia dos adultos, todos

falando muito, cantando, contando histórias engraçadas e 'causos' assustadores de assombrações.

A primeira vez... na escola

A ausência da professora em qualquer dia de aula era sinônimo de situações desagradáveis. Numa dessas ausências, tivemos os alunos divididos em pequenos grupos que se espalharam nas outras turmas mais velhas que nós.

Fui para uma sala de terceira série e fiquei sentada numa das últimas carteiras perto da parede. Como já estava habituada a usar lápis coloridos e canetinhas para fazer minhas tarefas e decorar as páginas do caderno, espalhei vários lápis e canetas hidrocor sobre a mesa e comecei a trabalhar, trocando a cada minuto de cor ou de material.

Pobre da professora que nos recebia, pois a sala ficava mais cheia e muito mais agitada com tantas novidades. Imagino que as professoras ficavam irritadas, frustradas e perdidas ao receberem crianças de outras turmas para que não fossem para casa.

A letra H

Minha mãe sempre foi muito exigente comigo e com meus irmãos no que dizia respeito à escola. Não nos deixava faltar. Deveres de casa eram prioridade no período em que estávamos em casa. Se ela avaliasse que não estava adequado o que tínhamos feito, já sabíamos que refazer seria obrigatório.

Logo que me alfabetizei, uma das tarefas mais comuns era o treino da grafia de letras e sílabas que havíamos aprendido naquele dia ou semana. Numa dessas vezes eu deveria

treinar a escrita manuscrita da letra 'h', que fiz sobre a mesa da cozinha completando uma página inteira do caderno.

Ao mostrar para minha mãe esperando ganhar permissão para brincar, recebi um olhar de reprovação e a ordem: 'faça mais uma página, porque não está bem feito. Você deve fazer igual ao modelo da professora!'

A mudança

Quando fiz oito anos, minha família mudou-se para uma nova casa construída durante vários anos e próxima da casa da minha avó paterna e da casa de alguns primos.

Antes, porém, de me instalar na casa nova, morei alguns meses com minha tia para já iniciar o ano letivo na segunda série em minha nova escola. Esta era enorme, para mim, criança de oito anos. Ficava num bairro urbano, com muito mais gente e espaço do que estava acostumada até então. Além de tudo isso, a escola ficava, literalmente, ao lado da minha casa. Era só sair do portão e andar alguns passos que já estava dentro dela.

Tinha muito medo do diretor da escola pois era muito bravo. O vi várias vezes chamando a atenção dos alunos de uma forma muito autoritária e desrespeitosa. Sempre que nos juntávamos no pátio com as outras classes para cantar o Hino Nacional, eu não conseguia olhar na direção dele, pois sentia medo de ser chamada para dar explicações por fazer não sei bem o quê. Os únicos momentos que me faziam sentir bem eram as brincadeiras que ocorriam nesse mesmo pátio.

O feitiço

Usava óculos e tinha profundos olhos azuis. Postura sempre reta, voz calma e um poder de nos seduzir com as tarefas que propunha. Na verdade não sei muito bem se era a tarefa ou a presença da professora que nos seduzia. Uso o plural aqui pois acredito que naquele ano os sentimentos das crianças da terceira série convergiam para aquela figura incomparável.

Acreditávamos em tudo o que ela dizia. O respeito que tínhamos parecia natural. Não foi preciso exigí-lo.

A que se devia toda a segurança que dela emanava? Como conseguia exercer esse poder de manter-nos atentos a suas falas todo o tempo?

O momento mágico de todos os dias era nos finais das aulas quando sentava-se em sua cadeira, abria um livro, nos olhava com aqueles olhos que pareciam nos abduzir para ela, para dentro da história que saía de seus lábios com uma voz calma e aveludada. “Olhos de ressaca”, essa é a imagem que me vem à cabeça quando rememoro o olhar de Dona Irma. Somente depois de adulta, ao conhecer Bentinho, Capitu e Escobar pude descobrir uma definição para olhos de ressaca: “Traziam não sei que fluído misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca.” (1994:49). Na definição de Bentinho para os olhos de Capitu, também achei uma definição para os olhos de minha professora.

Quão fortes ficaram em minha memória as imagens do personagem Cazuza¹ e de seus amigos de escola, que eram formadas, tecidas pela narração tão cheia de emoções e vida que era feita por Dona Irma. Ainda hoje me lembro da palmatória, das brincadeiras, da

1 Corrêa, Viriato. Cazuza. São Paulo : Editora IBEP, 2006.

doença de um dos amigos e em especial quando o personagem principal encontra-se com este amigo doente e descobre que ele comia terra por conta de sua doença e o quanto isso aproximou os dois.

Fora da escola, a casa onde Dona Irma, minha professora, morava, imagine, era perto da minha. Quando passava por lá ficava tentando adivinhar o que ela estava a fazer. Será que tinha outros afazeres que não os da escola? O que seria? Como se vestia quando não estava trabalhando? Será que eu, sua aluna, poderia encontrá-la fora do ambiente escolar?

Acho que minha reação quando a via fora da escola devia ser a mesma que vejo em meus ex-alunos e alunos. Eles não imaginam que eu vou ao supermercado, à farmácia, ao centro da cidade. É com espanto que me dirigem o olhar também com uma expressão que parece perguntar “o que faz aqui?”

Neste entrecruzamento de tempos e espaços percebo o quanto as coisas mudaram, mas ao mesmo tempo, o quanto não mudaram. Alguns sentimentos, algumas sensações parecem permanecer as mesmas. O exercício de rememorar produz uma retomada de sentimentos transformando-os em outros e que me parecem os mesmos; mas hoje, depois de vinte anos, sinto-os de forma diferente.

Essa professora lia muito para a turma. Todos os dias. Eram momentos, para mim, mágicos, que promoviam uma viagem da imaginação. Acho que foi por causa desses momentos que gosto tanto de ler. Imagino que para ela esses eram momentos planejados e compartilhados de histórias que ela própria gostava, pois lia com tanto sentimento que nos transportava para dentro da história.

Pensando nas imagens que tenho dela não acho possível que fossem momentos somente para “passar o tempo” de final de aula. Os alunos sentem quando não estamos

comprometidos com o que estamos fazendo, mesmo os menores. E só pude perceber isso assumindo o papel dela, quando estive à frente de uma sala com 35 crianças com 7 anos, que esperavam para ver o que eu faria.

Nessa lembrança, penso que, mesmo sem estar consciente disso, minha decisão em seguir carreira no magistério está fortemente ligada àquela imagem, àqueles sentimentos, àquele feitiço exercido sobre mim no ano de 1984.

Exercendo, hoje, a mesma profissão de Dona Irma, quanta insegurança, quanto ainda não saber, quanta dúvida paira pelas nossas cabeças ao elaborar uma aula e pensar naquele aluno que não avança, que não participa. O que devo fazer por ele? Será que faço a diferença da mesma forma que Dona Irma fez em minha vida?

Hoje penso sobre sua rotina de professora. Será que fazia registros após a aula? Nunca a vi fazê-los durante a aula nem consultar nenhuma anotação. O instrumento que ela usava a maior parte das vezes era o livro didático, talvez porque depositasse nele sua segurança. Essa sempre foi uma estratégia muito discutida, questionada e criticada ao longo dos anos de minha formação como docente. Como formadora de professores, critico muito o uso exclusivo do livro didático pelas professoras. Mas Dona Irma não fazia uso exclusivo do livro didático, ela nos enfeitiçava. Tinha magia no seu jeito e no seu olhar.

Essa é a grande diferença.

Aprendendo História

Como se aprende História? Para mim, até chegar na quinta série, se aprendia decorando datas, personagens e fatos que aconteceram, a partir de um único ponto de vista.

Mas Dona Eliza, uma professora que tive na quinta série, me mostrou que História e conhecimento histórico não era somente isso.

Em minha memória, suas aulas eram instigantes, provocativas e cativantes. Ela fazia realmente com que refletíssemos sobre o contexto dos fatos, os porquês e não simplesmente sobre datas e personagens. Em todas as aulas depois de suas explicações e questionamentos ela nos dava um tempo para escrevermos o que tínhamos entendido sobre aquele assunto e nos pedia para fazermos a leitura de nossos registros. Só então dava continuidade aos estudos.

Acredito que a competência de elaborar um texto e passá-lo para o papel eu tenha realmente aprendido ali com aquela professora, além da capacidade argumentativa, pois ela não nos deixava escrever qualquer coisa sem nos fazer explicar o porquê daquilo que estávamos dizendo.

A crítica e a possibilidade de duvidar do que trazia o livro que usávamos como apoio, também faziam parte das habilidades que essa professora despertou em mim. A partir desses momentos com ela, eu nunca mais li qualquer coisa sem pensar no que poderia significar o que estava sendo narrado ou discutido, sabendo que o meu entendimento poderia ser diferente do de outra pessoa e nem por isso estaria errado.

A postura de preocupar-se com o que tínhamos entendido e como tínhamos entendido sua proposta, ficou para mim como exemplo de um diálogo com os alunos, mesmo que, talvez, precariamente exercido. A segurança e a firmeza com que conduzia sua aula também davam a impressão de ser uma professora extremamente dedicada e com muita certeza de onde queria chegar com seus alunos.

Escola Particular

Em 1988, quando estava na sétima série, fui para outra escola, dessa vez particular e confessional. A instituição é, ainda hoje, muito tradicional em Jundiaí, uma cidade do Estado de São Paulo, localizada a 60 quilômetros da Capital. Meus pais decidiram colocar seus três filhos nessa escola.

Desse período me lembro mais de meus colegas de classe do que de meus professores. Fiz amizades que mantenho até hoje, vinte anos depois. Aprendi com esses amigos muito sobre a vida. Eram aprendizagens que não tinham relação com a escola. Para mim, neste período, minha vida nada tinha a ver com a escola.

Minhas primeiras notas vermelhas, em Matemática e Inglês, apareceram em meu boletim nesse ano. Percebi que precisava estudar a sério e no bimestre seguinte as notas melhoraram. Com essa experiência pude provar a mim mesma que bons resultados vêm acompanhados do esforço pessoal.

Professora?

Que profissão seguir? Quem não ouve ou não se faz essa pergunta várias vezes, em vários momentos da vida? E como tomar essa decisão num momento tão conturbado da vida como é a adolescência?

Quando terminei a oitava série, a escola em que eu estava oferecia várias opções para a continuidade dos estudos no antigo Segundo Grau. Precisava tomar uma decisão: que curso fazer? O que escolher? Pensava em diversas possibilidades, mas não conseguia me decidir.

A escolha pelo Magistério foi influenciada por minha mãe. Ela dizia que fazer um curso profissionalizante era melhor, pois eu já sairia com uma profissão, podendo trabalhar. Pensei: “não gosto da área de exatas, portanto, eletrônica e processamento de dados estão fora de questão. Então, vou fazer magistério”. Hoje percebo que foi uma decisão pouco consciente e uma escolha sem muito tempo de reflexão e análise da situação.

Apesar de todos esses movimentos contraditórios na escolha, avalio hoje que não sentiria tanta satisfação em fazer outra coisa que não fosse ser professora.

Aprendi bastante durante todo o curso. Gostava muito de estudar, lia muito e gostava de participar das aulas, intervindo e argumentando com os professores. Essas oportunidades que tínhamos foram muito formativas para mim no sentido de aprender a me posicionar, argumentar, mas também ouvir o que o outro tem a dizer.

Também exercitei e desenvolvi a criticidade sempre que sentia que alguma coisa não ia bem. Minha turma de um modo geral era bem crítica, posicionando-se frente a aulas que considerávamos inadequadas ou em momentos tensos buscando manter bons professores no corpo docente da escola. Então, fazíamos várias reuniões com a coordenadora do curso e com professores, exigindo qualidade e respeito em nossas aulas.

Foi no curso de magistério também que decidi em que iria prosseguir meus estudos. Fui apresentada à Unicamp por meu professor de Sociologia, que aliás fez minha introdução em leituras mais críticas, como Marx e outros autores; este me levou a um evento do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) junto com uma amiga. Fiquei encantada com as diversas possibilidades de uma grande universidade e decidi: “é aqui que vou fazer faculdade.”

Visão de Mundo

O vento morno entrava pela janela do carro na tentativa de refrescar um pouco a temperatura. Mas, internamente nada iria diminuir o calor que a ansiedade em fazer a matrícula na UNICAMP, naquele ano de 1994, provocava em mim. Era uma conquista e tanto. Meu namorado na época, que tanto me incentivou a tentar ingressar nessa universidade, fez questão de me levar para fazer a matrícula.

Despretensiosamente prestei o vestibular após me formar no magistério, pensando em fazer um treino para que numa próxima vez pudesse encarar o desafio a sério. Tinha poucas esperanças de passar pela segunda fase.

Minha mãe me acordou numa manhã de domingo, com o jornal que apontava o resultado final do vestibular nas mãos. Acordei irritada, afinal era domingo e eu queria dormir um pouco mais. Me levantei e fui buscar o que minha mãe tanto insistia em me mostrar. Fui aprovada, entre as primeiras colocações para a Faculdade de Educação da Unicamp!

No ginásio de esportes fui abordada por colegas 'veteranas' que literalmente pintaram meu corpo todo, escrevendo em minha testa de que faculdade eu seria aluna. Cruzei com essas mesmas colegas em muitas outras oportunidades dentro da universidade participando do centro acadêmico, de festas, de discussões, e fora dela, morando na moradia da Universidade².

Ao sair pela outra porta do ginásio lá estava meu namorado – hoje meu marido – aguardando minha saída. Ele também estava ansioso pelas novidades e por ver como eu tinha ficado depois do 'trote'.

2 Aqui faço uma homenagem à minha grande amiga Luciane Ribeiro Vilela falecida em outubro de 2007.

Entrando na roda viva

Minha carreira no magistério teve início, como acontece com muitas de nós, na Educação Infantil em pequenas escolas particulares que contratam estudantes para manter a escola cobrando mensalidades baixas e, conseqüentemente, pagando salários baixos, sem registro dos professores que lá trabalham.

Trabalhei em duas dessas escolas e então fui contratada para trabalhar, também na Educação Infantil, na escola em que estudara. Trabalhei no Colégio Divino Salvador, instituição muito tradicional em Jundiaí, SP, em meu último ano de Magistério e saí para cursar o Ensino Superior em Campinas.

O primeiro ano que dei aula como responsável única por uma turma, foi ao passar em um Concurso Público na Prefeitura Municipal de Itupeva – São Paulo - em 1998, para o já estabelecido legalmente Ensino Fundamental. Minha turma era de crianças de sete anos vivendo, na sua maioria, seu primeiro contato com a escola, pois a unidade ficava na zona rural da cidade.

Interessante perceber como a vida anda mesmo em espiral retomando de outra perspectiva alguns fatos para produzir diferentes efeitos no mural das memórias. Pois, assim como eu, minha primeira turma morava em zona rural e estava pela primeira vez na escola no início do Ensino Fundamental.

Essa experiência também foi muito marcante para mim, pois apesar de ter feito um ótimo curso de pedagogia – naquele momento estava no último semestre – percebi que não sabia tudo e que **sempre** as crianças iriam surpreender-me com suas expectativas e suas necessidades.

Chorei várias vezes ao descobrir que nem todos iriam se alfabetizar após três meses de aulas; que nem tudo que eu falava era entendido por todos; que as atividades não produziam o mesmo efeito nas diferentes crianças. Foi como um ritual de passagem. Também saí dessa experiência como uma pessoa nova. Sei que no ano seguinte não era mais a mesma profissional e nem a mesma pessoa.

Fiquei neste município por apenas dois anos, mas as lições que aprendi com meus alunos e com meus colegas de profissão que, já experientes ou iniciando como eu, sempre compartilharam aprendizagens e angústias comigo, ficaram marcadas no meu caminhar como professora.

Aonde a estrada tem me levado

Início de 2000, nova mudança na carreira. Havia acabado de ingressar na Prefeitura Municipal de Várzea Paulista, como professora de Ensino Fundamental e fui convocada para uma reunião com a Diretora responsável por esta etapa, juntamente com outros colegas, também ingressantes na mesma rede. Esse encontro tinha como objetivo apresentar a equipe da Secretaria de Educação, entregar informes e também acolher o grupo.

Na reunião, recebemos diversas informações burocráticas, mas uma me chamou a atenção: tínhamos que produzir um documento chamado 'caderno de rotina'. As explicações dadas sobre esse caderno não foram suficientes para que as dúvidas acabassem. Vários questionamentos circulavam em meus pensamentos e estes giravam em torno de o que deveria escrever, com que frequência e como fazer os planejamentos.

Em minhas primeiras experiências como professora, eu tinha muitas dificuldades em organizar minhas aulas a partir do planejamento geral. Tinha algumas anotações mas nada sistemático e nem organizado. Eu tinha idéias, elaborava as atividades, no entanto os registros eram muito parcos e inconsistentes.

Em um final de aula, já um pouco desanimada com os resultados conseguidos até aquele momento, olhei para minha mesa e lá estava o meu caderno com o plano proposto para o dia. Abri a página daquele dia e reli tudo o que eu tinha pensado em fazer com meus alunos. Percebi que o que fazemos com o que está no caderno é importante e não o que escrevemos nele, pensando em quem fará a leitura do seu conteúdo.

Neste momento desconcertante, vivendo o questionamento do que realmente eu sabia ou não é que pude experimentar a libertação. Percebi o poder que a prática do registro e da reflexão sobre esse registro tinha sobre mim, sobre minha formação e sobre meu trabalho como professora.

Comecei então a usar o 'caderno de rotina' verdadeiramente como um instrumento metodológico de registro de todas as atividades que seriam desenvolvidas. Não mais me angustiava em verificar que não tinha dado conta de meu planejamento, pois ele nunca se realizaria por completo, pois o planejado não corresponde ao acontecido. Nunca conseguiremos prever com detalhes tudo o que vai acontecer e como será esse acontecer para cada participante do processo ensino-aprendizagem.

É interessante perceber que tanto numa Prefeitura como em outra, mesmo tendo possibilidade de escolha da turma que eu assumiria, eu sempre escolhi turmas de sete anos. Gostava de trabalhar com alfabetização. Tenho essa idade e os conteúdos que atribuímos a ela como um desafio: tentar iniciar o caminho de crianças tão pequenas saindo da

concretude do pensamento para conhecimentos abstratos e que serão base para tudo o que se construirá depois.

Pensar que hoje as crianças iniciam essa caminhada um ano, em alguns casos um ano e meio, mais jovens, me causa um pouco de preocupação.

Mudando o ponto de vista

Em 2004 fui convidada, por indicação de outros colegas, para assumir a Coordenação Pedagógica de uma das escolas da rede, curiosamente a escola onde comecei a lecionar. Percebi então um outro horizonte se abrir no mesmo universo do 'caderno de rotina': a possibilidade de estabelecer um diálogo entre a Coordenação e os professores da escola, produzindo um ambiente de formação tanto escrito (no caderno) quanto vivido nos HTPCs³.

Foi um aprendizado muito grande tanto para mim como Coordenadora, como para o grupo de professores daquela escola. Ao longo do ano eu lia as rotinas planejadas pelas professoras e fazia intervenções pontuais, individualmente, e o que aparecia como dificuldade mais generalizada era usado por mim como temas de estudos e pautas de HTPCs. Construimos um vínculo muito grande e uma parceria que poucas vezes eu pude vivenciar.

A partir dessa experiência, outro rito de passagem, minha visão da prática do 'caderno de rotina' teve outra transformação. O potencial formativo desse instrumento tanto para quem o elabora, o professor responsável pelas turmas, como para quem faz as intervenções nele, o coordenador pedagógico, foi ficando mais claro para mim.

³ Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo que acontece em dois dias - duas horas às terças-feiras e três horas às quartas-feiras.

A necessidade de estudo e aprofundamento teórico me acompanhou ao longo da carreira e ficou mais forte em 1998, depois que terminei a graduação. A troca com colegas de trabalho e a busca de outras referências em cursos de especialização e formação continuada foram constantes.

Em 2006, novamente como coordenadora pedagógica na rede, pude vivenciar mais uma vez as possibilidades formativas e de trabalho em grupo que a prática do registro diário do planejamento pode proporcionar. Trabalhei com outro grupo de professores que tivera uma experiência muito traumática com a equipe gestora anterior. Precisei conquistar o grupo, mostrando que estávamos trabalhando em parceria e não em trincheiras apontando erros e expondo o trabalho mutuamente para simplesmente criticar, sem apontar novas possibilidades de ação e de reelaboração da própria prática.

Foi um trabalho desgastante e intenso, mas que teve muita troca e muita parceria, principalmente por parte das outras gestoras, Diretora e Vice-Diretora, que a todo tempo me incentivavam e não me deixavam desanimar, principalmente porque o trabalho foi interrompido pela licença gestante do meu segundo filho, nascido em março de 2006. O trabalho coletivo da equipe gestora evidenciou para o grupo as possibilidades dessa organização e começou, já nesse primeiro ano a dar seus primeiros frutos com alguns professores.

Apesar de, neste momento, estar em outra função, ainda converso muito com as gestoras dessa escola e trocamos idéias e impressões sobre as mais diversas situações. Comemoramos juntas vitórias e crescimentos que a equipe vivencia desde então.

Esse tempo vivido na função de Coordenadora Pedagógica, me possibilitou também estudar mais e com mais profundidade questões relativas à infância e à aprendizagem para

poder discutir com o grupo de professores. Pensando sobre a ampliação do Ensino Fundamental percebo o quanto temos que caminhar para que a escola seja um lugar acolhedor e garanta a vivência da infância para os que a frequentam.

O lugar de onde falo

Toda a minha trajetória como professora e em especial como professora do Ensino Público me constituiu como parte do Ensino Fundamental. Meus pés pisam neste lugar quando faço análises e percebo as nuances e as formas de organizar e de entender o trabalho das professoras que contam suas histórias.

Essa trajetória me levou também ao lugar que ocupei até o início de 2009 na Secretaria de Educação de Várzea Paulista, o de Supervisora de Ensino. Cheguei a essa função após passar por processo seletivo, juntamente com outros colegas efetivos da rede como professores.

Faziam parte de meus afazeres atividades burocráticas de fiscalização da organização dos documentos escolares e do cumprimento das funções de funcionários e professores que têm sede nas escolas de Ensino Fundamental. Mas esse lugar não é 'puro', mas sim um lugar *híbrido* (Canclini, 1998), pois trabalhei muito mais com formação docente e organização do trabalho do Coordenador Pedagógico do que com as tarefas de supervisão que o caracterizam.

A forma com que se desenvolveu meu trabalho, a princípio meio solitário, mas que depois construiu pontes com três outras colegas da Secretaria, possibilitou, juntamente com

Cristiane, Alvina e Leonice⁴, que eu fizesse a coordenação do grupo que iniciou os estudos para a implementação do Ensino Fundamental que incluiu em 2008 as crianças de seis anos.

As reuniões de preparação dos encontros foram marcadas por discussões, criatividade, pesquisa intensa, parceria, trabalho coletivo, objetivos claros e uma organização bem típica que somente o grupo coordenador entendia. Definido o tema do encontro, as ideias eram compartilhadas, debatidas, modificadas, ignoradas até amalgamarem a estratégia e os materiais que seriam utilizados para o debate com os professores.

O grupo de estudos possibilitou que tanto no momento do preparo dos encontros, quanto à frente dos colegas nas discussões, eu tivesse a oportunidade de rever minha trajetória, produzindo então os sentidos que me motivaram a pensar sobre o que significa para professores, para a escola e para as crianças, o Ensino Fundamental de nove anos e a inclusão das crianças de seis anos nessa etapa de escolarização. E mais que isso, o que significou para mim mais essa provocação legal de uma mudança cultural na escola.

Educação Infantil? Agora?

Estabilizada já há quase dez anos trabalhando na mesma Rede Pública Municipal, resolvi prestar um novo concurso. Pensei: “gosto de trabalhar com formação de professores, então vou escolher o cargo que diretamente tem essa função.” O cargo 'Orientadora Pedagógica'. Meus colegas me incentivaram bastante e como estava estudando há um bom tempo legislação, textos técnicos e outras literaturas relativas à minha área de atuação, me saí bem. Passei em 17º lugar.

4 Cristiane Machado, Supervisora Departamental Pedagógica; Alvina do Carmo Souza, Diretora Educacional e Leonice de Brito; Diretora do Departamento Pedagógico.

O dia da entrega de documentos e da escolha do posto chegou. E agora? Vou mesmo embora ou fico mais um tempo por aqui? Preparei toda a documentação e na hora da escolha, tudo o que eu tinha pensado em escolher, rapidamente sumiu da planilha das opções. Influenciada pela opção de uma colega, pela primeira vez na carreira, opto por trabalhar numa unidade de Educação Infantil com crianças de 0 a 6 anos.

O que eu iria fazer? Não sabia quase nada sobre Educação Infantil. O que iria trabalhar com as professoras? E o que é pior, com monitores infantis?

Essa insegurança vivida por mim numa transição profissional, talvez seja uma pequena parte do que crianças, professores, gestores e funcionários estão sentindo nesse momento de indefinição, do não saber muito bem o que esperar e o que fazer. Sentir-se nem bem no seu lugar, nem bem fora de seu lugar. Criar estratégias, formas de trabalhar para sobreviver nesse diferente contexto que se anuncia.

Resultados? Só será possível vislumbrar alguma coisa nesse sentido daqui a algum tempo ao rever o vivido podendo avaliar, refazendo o caminho na tentativa de construir experiência no novo que não será mais tão novo.

Se estou falando de mim ou das crianças de seis anos? Nem eu sei bem ao certo.

INTRODUÇÃO

*Entretanto, vida diferente não quer dizer vida pior;
é outra coisa. A certos respeitos, aquela vida antiga
aparece-me despida de muitos encantos que lhe achei;
mas é também exato que perdeu muito espinho que a fez molesta,
e, de memória, conservo alguma recordação doce e feiticeira.
(Assis, Machado, 1994 : 9)*

Ultimamente, nas frequentes visitas que vinha fazendo como Supervisora de Ensino às unidades de Ensino Fundamental de Várzea Paulista, algumas imagens e sons me chamaram a atenção por serem inesperadas para essa realidade – em diversas salas via pernas de crianças balançando porque não alcançavam o chão, crianças dormindo na carteira em decorrência do cansaço, choros de saudade, filas nas balanças dos parques, muita música e vários brinquedos dentro das salas de aula.

São as crianças de seis anos que agora começam a frequentar o Ensino Fundamental. Essa presença se configura como um dos indícios de que se encerra um ciclo de produção de políticas públicas e conseqüentemente de cultura, depois da aprovação da Lei 11.274/06. Essa lei amplia o Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, incluindo as crianças de seis anos nesta mesma etapa.

Esse ciclo tem início na Constituição de 1988, que abre perspectivas e possibilidades para que a Lei 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente vigore e para que a Lei 9394/96, após longo debate político, seja aprovada, pois a idade de ingresso no Ensino Fundamental, prevista nessa legislação é os 7 anos.

No mesmo momento abre-se outro ciclo de produção de sentidos que são provocados com o texto resultante desse embate político na recente História da Educação nacional.

Desde o surgimento da educação formal, convencionou-se socialmente que a criança deveria iniciar sua escolaridade aos sete anos (Áries, 2006). Essa convenção estabeleceu-se ao longo de vários séculos e tem início na origem da escola como instituição que prepara as crianças para a vida em sociedade. Função esta que, apesar de várias críticas, permanece muito forte no cotidiano das famílias até os dias atuais.

Nesse sentido, qual é o lugar que está reservado para as crianças de seis anos que se deslocam da Educação Infantil? E ainda, que lugar está reservado para as professoras⁵ que trabalham com essa idade? E para suas práticas? Afinal, que práticas serão criadas e recriadas a partir dessas mudanças?

É nessa nebulosa rede de questões que este estudo se insere buscando captar as nuances que se formaram no deslocamento tanto das crianças como das professoras da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tanto um grupo quanto o outro organizou sua bagagem com as especificidades características para compor um lugar próprio sendo estranho nele (Rosa, 2007).

A diáspora, o deslocamento e, a princípio, a indefinição de um lugar próprio é que parecem constituir a proposta de trabalho com as crianças de seis anos.

A partir dessas primeiras considerações, num determinado momento havia indícios de que as seguintes questões orientariam este estudo:

- Como as professoras entendem o novo currículo que se configura a partir das naturezas de duas etapas de escolaridade?
- Que permanências e que mudanças de cada etapa acontecem nesse novo currículo no entendimento dessas professoras que o fazem acontecer?

⁵ Em 2008, primeiro ano das crianças de seis anos no Ensino Fundamental em Várzea Paulista, somente *professoras* assumiram as turmas.

- Como será a movimentação das identidades que estão presentes nessa diáspora, tendo em vista que tanto professoras de origem da Educação Infantil e de Ensino Fundamental estão trabalhando com a faixa etária de seis anos?

No entanto, ao longo das leituras e da análise mais aprofundada dos dados de que dispunha para essa pesquisa, a questão que se delineia é:

Qual é o currículo que vem sendo produzido através das diferentes narrativas de políticas, de professores e a minha própria como coordenadora do grupo de professoras, para as crianças de seis anos que frequentam o Ensino Fundamental?

Entendo que as crianças de seis anos, são vistas com uma lente pela Educação Infantil e, ao ingressar no Ensino Fundamental, de característica mais sistematizada do processo ensino-aprendizagem, a lente é alterada. Nesse contexto, acontecerão diferenças nos destaques ou apagamentos de aspectos da especificidade desse sujeito. Essas rupturas necessárias configuram-se também em possibilidades de produção. A produção curricular de Ensino Fundamental para as crianças de seis anos.

Busco nesse trabalho fazer uma discussão do currículo para as crianças de seis anos a partir do viés da cultura, tentando revelar a dimensão dos deslocamentos provocados nos sujeitos que passam pela escola de Ensino Fundamental.

Para tanto, trago uma breve história social da infância tanto em âmbito mais global, quanto num âmbito da História do Brasil. Apresentando como, ao longo do tempo e em diferentes espaços, a infância teve diferentes representações.

Após as discussões teóricas, apresento as narrativas das professoras no formato de mônadas, que revelam um pouco mais das culturas presentes na escola e das provocações desencadeadas pelas mudanças de legislação, possibilitando algumas conclusões.

CAPÍTULO 1 - O caminho a seguir



Pátio da EMEF Professora Juvelita Pereira da Silva, foto feita por Fábio, professor de educação física (2008).

1.1 Currículo - construção histórica e social de um conceito

Currículo, assim como Didática, é um conceito que nasce na Educação. Inicialmente numa visão tradicional funcionalista e, que ao longo da história, vai se modificando, agregando contribuições de teorias críticas e pós-críticas que hoje co-existem em diversas versões e nas mais diversas organizações educativas, este campo permanece em constante movimentação conceitual.

A etimologia da palavra currículo (curriculum) nos remete à significação de curso, caminho a seguir. Segundo Ivor Goodson (1995) “vem da palavra latina Scurrere, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida).” (p. 31).

Currículo é, neste sentido mais restrito, uma seqüência de coisas a fazer, organizadas em etapas de forma a chegar a um objetivo. No entanto, a construção histórica do conceito

de Currículo, o liga essencialmente a etapas mais organizadas, com maior reconhecimento e maior *status* acadêmico de escolarização, tendo como características principais a prescrição e a racionalidade.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) argumenta que a teoria, a palavra, o discurso não criam o campo – Currículo -, mas produzem uma imagem da realidade observada nas escolas, ou seja, a palavra Currículo não precede o que se nomeou como tal, em contrapartida produz uma noção específica do que está nomeando e teorizando.

Segundo ele

Da perspectiva da noção de 'discurso', entretanto, não existe nenhum objeto 'lá fora' que se possa chamar de 'currículo'. O que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de 'currículo'. Aquilo que Bobbitt dizia ser 'currículo' passou, efetivamente, a ser o 'currículo'. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, 'aquilo' que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade. (p. 13)

Portanto, a sequência de coisas a fazer é organizada a partir de escolhas que cada teoria de Currículo, situada social e historicamente, considerou importantes a partir de uma identidade que se pretende produzir. Os argumentos que justificam as escolhas feitas partem justamente dessa identidade que será produzida a partir do Currículo.

No entanto, os conceitos teóricos desse campo não têm começo, meio e fim. Elas convivem umas com as outras, se interpenetram, se reformulam e dão origem a outras teorias que obedecem a essa mesma lógica de circularidade.

Para Silva (1999):

(...) o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. (p. 15)

Goodson (1995) traz duas dimensões para a noção de Currículo. São elas: “Currículo como fato” que pode ser entendido como documento curricular; grade curricular; proposta curricular, ou seja, a dimensão textual desse campo; “Currículo como prática” que é o Currículo acontecendo no dia-a-dia das instituições educacionais, portanto, a efetivação das propostas e políticas curriculares.

O autor, percebendo a importância dessas duas dimensões constitutivas do Currículo, apontadas por ele, faz uma análise interdependente dos desdobramentos e das mútuas interpenetrações. Em palavras dele

...é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que 'o importante é a prática em sala de aula'. O que importa ainda, e mais obviamente neste caso é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanavam do currículo escrito as que possuem força. p. 21

A escola moderna ocidental, que surge após as Revoluções Francesa e Industrial e que tem algumas de suas formas de organização até hoje muito utilizadas, tem característica pragmática, uma organização em torno de resultados. Resultados estes determinantes no papel social assumido na sociedade pelos sujeitos que passarem por aquela instituição.

A teoria curricular que colabora com esta organização escolar e que mais combina com ela é a prescritiva que tem grande produção nos Estados Unidos, que é onde, no início

do século XX, o campo curricular delineia-se. “A elaboração de um modelo racional de ‘administração científica’ em educação exige que os teóricos do currículo ofereçam o máximo de ajuda para definir objetivos e programas” (Goodson, 1995, p. 48).

Brasil e América Latina sofreram intensa influência dessa teoria curricular norte-americana contando inclusive, segundo Lopes e Macedo (2002), com acordos bilaterais de transferências de conhecimentos tendo forte viés funcionalista. Esse braço da teoria curricular norte-americana no Brasil perdurou até o início da década de 1990.

O sentido prescritivo do Currículo, que logo de início instalou-se na Europa e posteriormente no Norte da América, possibilitou a organização da educação escolarizada, em especial a do que hoje nomeamos de Ensino Fundamental. Em torno deste sentido, a escola organizou-se de forma sequenciada, propondo um arranjo em turmas por idade, de forma a estabelecer uma progressão no conhecimento a ser transmitido pela escola.

David Hamilton (1992) ao discorrer sobre as origens dos termos “classe” e “currículo” apresenta uma rica descrição que ilustra o sentido prescritivo da palavra Currículo:

(...) como parte da agitação política geral do século XVI, a adoção de “curriculum” e “classe” foi indicativa de duas vagas separadas de forma pedagógica. Primeiro, veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos. Além disso, “curriculum” e “classe” entraram na pauta educacional numa época em que as escolas estavam sendo abertas para uma seção muito mais ampla da sociedade. A escolarização municipal – não mais sob a jurisdição da igreja – ganhou em popularidade; e, tão importante quanto isto, os decretos protestantes (por exemplo, o Book of Discipline, publicado em 1560 pelos seguidores de Calvino na Escócia) expressavam a crença de que todas as crianças, independentemente de gênero ou posição, deveriam ser evangelizadas através da escolarização. Como resultado, a pauta educacional medieval não foi

Esse sentido prescritivo que os teóricos do Currículo atribuíram a ele no início de seu desenvolvimento conceitual, ainda permanece por muito tempo e produz uma herança cultural forte que dificulta propostas incentivadoras de maior autonomia do professor e da escola em que eles mesmos possam elaborar seus currículos, abrindo mão dessa tendência.

Mesmo com a intensa herança cultural prescritiva, as mudanças conceituais que aconteceram ao longo do tempo, evidenciam a circulação de diferentes ideias na construção curricular.

Críticos como Bourdieu, Michel Young, Michel Apple e, no Brasil, Paulo Freire, lançam novo olhar sobre as propostas de produção de identidades a partir do Currículo escolar. Segundo Silva, estes teóricos entendem as produções curriculares em termos de grandes narrativas, sujeito único, autônomo e centrado atribuindo à escola, à educação e ao Currículo a possibilidade emancipatória desse sujeito.

Nesse diálogo que se cria a partir da circulação das teorias sobre Currículo, apresentam-se ainda os teóricos pós-críticos, dentre eles o próprio Tomaz Tadeu Silva, Sandra Mara Corazza, Alice Lopes e Elisabeth Macedo, no Brasil e Foucault, Derrida e outros, fora do país, que problematizam as relações de poder, o sujeito e o conhecimento únicos dando grande valor à linguagem e à cultura que circula dentro e fora da escola. Concebem o currículo como campo de luta em torno da significação e da identidade, além de entenderem o currículo como construção social e por isso mergulhado nas relações de poder.

Tomaz Tadeu Silva (1999, p. 150) nos diz:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150)

Cada uma das formas de entender e elaborar o conceito de Currículo surgiu num determinado tempo e num determinado espaço. Hoje, no entanto, essas diversas conceituações estão presentes nas práticas deslocando-se, aproximando-se, interrelacionando-se, pois não estão estanques no tempo e no espaço e o diálogo e a circulação conceitual fazem com que as formas puras não mais sejam tão claras.

1.2 Currículo, Cultura e discurso curricular

Cultura Erudita, Cultura Popular, Cultura de Massa, Cultura Escolar. Classificação que diferencia, hierarquiza, empobrece, segmenta, promove preconceito. Cultura escrita no singular conjuga a síntese do “melhor que se pensou e disse no mundo” (Costa, 2002, p. 133), a erudição, objeto do conhecimento escolar, verdadeira, em oposição à popular.

Escola e Cultura estão intimamente ligadas do ponto de vista histórico, pois a escola foi instituída para que determinada cultura pudesse ser disseminada entre a população. No entanto que Cultura é essa, escrita no singular, que deve ser aprendida em detrimento de tantas outras que circulam nas diferentes sociedades?

Assim como o Currículo, constituinte e organizador da escola, a Cultura é campo de

produção de desigualdades, mas também de luta para manter significações. A negociação na ordem e instituição dos discursos é que organiza este campo. Nesse sentido o Currículo está contido na Cultura como instrumento de luta e fixação desta e a Cultura está contida no Currículo como lugar de reconhecimento dos sujeitos.

Como local de disputas e embates, a construção do Currículo escolar acontece em diferentes instâncias da instituição escola – sala de aula, pátio, secretaria, direção, portão da escola, Secretaria de Educação etc. - e comporta uma diversidade de atores que o tornam tão plástico e fluído quanto as relações presentes nestes lugares (CERTEAU, 2003) e com estes atores.

Cada instância e cada sujeito trazem consigo suas características e o intercâmbio entre eles torna mais visíveis suas singularidades. A diferença é, neste sentido, constituinte das relações. Pensar um Currículo voltado para uma única possibilidade de construção é pensá-lo fora da realidade e fora das possibilidades cotidianas de invenção e reinvenção (CERTEAU, 2003). Como diz Esteban (2004):

(...) O percurso único, o resultado homogêneo e o processo linear despotencializam os exercícios escolares, que, em lugar de promover exercícios de ser, se tornam exercícios para treinamento de habilidades e aquisição de fragmentos descontextualizados de conhecimentos, negando as diferenças que nos constituem e fazendo da experiência infantil e juvenil momentos de negação, por serem mera preparação para algo que virá depois. (p. 163).

Direção, coordenação, professores, pais, alunos, funcionários, secretaria, políticas públicas produzem vozes que circulam. Vozes que carregam as características dos grupos onde são produzidas, mas que ao encontrarem-se com outras, transformam-se. Não somos

mais os mesmos a partir dos encontros dos diversos discursos que possibilitam transformações e compõem o discurso curricular, este incorpora elementos discursivos presentes na vivência dos sujeitos do processo de produção curricular.

Todos esses diferentes discursos que circulam na escola colaboram também na constituição dos sujeitos do processo educativo. Os sujeitos ao mesmo tempo em que produzem o discurso ao fazerem parte de um grupo, são produzidos por ele ao incorporarem o que é enunciado. Diversas identidades e, em especial, a docente estão em jogo nesta circularidade de discursos.

Por outro lado, professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo. (GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S., 2005, p. 47)

A prática deve sim ser pensada como lugar (CERTEAU, 2003) de formação, possibilitando produção de conhecimento da profissão docente não perdendo de vista a narrativa de grande escala, a metanarrativa. O que se busca é o diálogo do micro – o cotidiano – com o macro – as metanarrativas. Através de uma história singular, conhece-se a história dos tempos e espaços do contexto mais amplo.

Na aparente rotina e na tentativa de repetição do mesmo, os contextos, os discursos circulantes se fazem presentes impossibilitando o igual e produzindo o diferente, o novo em outro tempo e outro espaço. E assim como não há controle sobre como o Currículo na forma

de texto se desenvolverá na escola, não há controle também das diferentes interpelações feitas por ele nos sujeitos do conhecimento. Havendo a necessidade de que os objetivos sejam os mais claros possíveis, promovendo mesmo que por diferentes caminhos, um certo domínio dos resultados.

E é nesse espaçotempo que o Currículo se recria, dando a ver as circulações e interpenetrações que caracterizam as identidades formadas por meio dele.

1.3 Currículo produzindo identidades

O Currículo, para Goodson, além de organizar as possibilidades e propostas sobre o que deve se processar em sala de aula, pode também diferenciar o que ocorre em cada sala, em cada escola e em cada sistema de ensino. “Isto significa que até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava 'mundos' diferentes através do currículo a elas destinado.” (Goodson, 1995, p. 33)

Ao discorrer sobre a história da constituição curricular, o autor traz o conceito de mentalidades que o ajudou a entender as diferenciações curriculares. Ele diz que "Diferentes mentalidades foram atribuídas às pessoas, dependendo de elas provirem das 'ordens superiores' ou das 'ordens inferiores'" (p. 86). Nesse sentido, ele diz que o entendimento da forma que funcionam o pensamento e o raciocínio dos sujeitos permite discriminar três dicotomias relacionadas à proveniência dessas pessoas. Ele assim as descreve:

A primeira identifica o caráter sensual e concreto do pensamento das ordens inferiores contra as qualidades intelectuais, verbais e abstratas

do pensamento da classe alta. A segunda identifica a simplicidade do pensamento das ordens inferiores contra a complexidade e sofisticação do pensamento dos seus superiores. (...) A terceira dicotomia central relaciona-se com a resposta passiva das ordens inferiores quanto à experiência e conhecimento, se comparada com a resposta ativa das classes superiores. Este espectro da passividade talvez seja o elemento mais crucial do quebra-cabeça das mentalidades, quando relacionado com a evolução do conhecimento escolar. (p. 86)⁶

Estudiosos da história da infância brasileira trazem a mesma percepção de Goodson. Textos de Tozoni-Reis (2002), Giraldelli Jr. (2008) e Kuhlmann Jr. (1998) sobre a escola brasileira revelam que características socioeconômicas de quem frequenta a escola, subliminarmente, propõe qual Currículo é apropriado à cada realidade, pois existem diferentes objetivos com a escolarização:

Um outro componente importante para compreender o papel da escola na vida das crianças pobres, no início do século XX, no Brasil, diz respeito ao caráter dual da escola, ou seja, um tipo de educação escolar para as elites e outro tipo de educação escolar para os trabalhadores. (Tozoni-Reis, 2002, P. 65)

Sob os jesuítas, na prática, o que ocorreu foi que o ensino das primeiras letras ficou sob o encargo das famílias, na sua maior parte. As famílias mais ricas optaram ou por pagar um preceptor ou por colocar o ensino de suas crianças sob os auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas, quanto ao atendimento dos brancos e não muito pobres, se especializaram menos na educação infantil que na educação de jovens já basicamente instruídos. (Ghiraldelli Jr., 2008, p. 26)

As instituições de educação infantil [brasileiras], diferentemente, tinham característica de serem novidade, originadas na primeira metade do século XIX, muitas delas propostas nessa perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres. Na história do jardim-de-infância, essas divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, com o Jardim de Infância para os ricos, em instituições particulares ou mesmo públicas, e aquele para os pobres (chamados de Volksskindergarten na Alemanha ou free

6 A dificuldade de entendimento de algumas partes deste trecho se deve a problemas de tradução.

kindergartens nos Estados Unidos). (Kuhlmann Jr., 1998, p. 165/166)

A história parece se repetir ao olharmos para as diferentes escolas e os diferentes currículos produzidos na contemporaneidade. A ambiguidade dessa percepção aparece mais claramente quando identificamos no discurso que as diferenças, para além de respeitarem as características de quem vive o currículo com o mesmo objetivo, tem em contrapartida diferentes objetivos, pretendem produzir diferentes sujeitos.

A política nacional de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental faz com que a frequência passe a ser uma preocupação das famílias desses alunos, pois esta é uma regra da etapa em questão.

Mas as crianças dessa faixa etária têm realidades distintas. Uma parcela muito pequena de crianças pobres tem acesso à Educação Infantil, pois como a frequência não é obrigatória, o Poder Público não oferece vagas suficientes e poucas famílias procuram as unidades existentes.

Em contrapartida, a quase totalidade de crianças de classe média e alta frequenta a escola desde o berçário e portanto já está incluída na educação desde os primeiros anos de vida. Uma das justificativas para a ampliação do Ensino Fundamental parte dessa realidade polarizada das crianças da primeira infância. Na apresentação do documento elaborado pelo MEC sobre a escolarização das crianças de seis anos, o Ministro da Educação e o Secretário de Educação Básica dizem que

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente,

incorporadas ao sistema de ensino - na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. (p. 03)

Em minha vivência como profissional, tenho observado que nos níveis mais elementares de escolarização no Brasil, a diferenciação curricular ligada à estrutura social aparece também ao compararmos a escola pública, destinada à população mais pobre, e a escola particular, destinada à elite.

As diferenças curriculares, inclusive em livros didáticos, que são percebidas nessa comparação são evidentes e vão desde a quantidade de tempo que as crianças das diferentes classes permanecem na escola, passam pela disponibilidade de materiais e livros e chegam até as diferenças dos conteúdos ensinados para turmas correspondentes.

Mas o acesso ao sistema não garante que as diferenças sejam superadas, principalmente em relação ao que é ensinado, ou seja, ao Currículo que será praticado pelos professores e professoras das diversas escolas e realidades brasileiras. A política, portanto, apresenta-se garantindo o acesso; a permanência dessas crianças só será garantida se os professores, diretores, coordenadores e os sistemas de educação se organizarem para receber as crianças de seis anos com um Currículo diferenciado que privilegie as características que elas possuem e não as forcem para que se adaptem ao que já existe.

Entretanto, Macedo (2006) nos alerta em observar que essa análise dicotômica indica uma falsa concepção linear de poder. Para esta autora, é mais promissor “(...) buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente.” p. 106

O presente trabalho entende o Currículo como espaço e resultado de um processo de luta e conflitos entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. O processo, nesse

sentido, torna-se tão importante quanto o resultado. Ele é a tradução dos conhecimentos considerados socialmente válidos e é construído para ter efeitos sobre as pessoas (Silva, 1995).

Ao tentar responder à questão: 'Que homem queremos formar?' na construção do Projeto Político Pedagógico, a escola propõe-se a pensar politicamente sobre o Currículo que será elaborado e abre-se a escolhas que serão definitivas na constituição dos sujeitos que passarão por esta instituição. A própria organização do tempo, as escolhas das disciplinas escolares e a ordem de sua aparição na grade curricular têm perspectiva política e indicam quando e como serão formados os alunos.

Parafraseando Tomás Tadeu Silva ao fazer a introdução do livro de Ivor Goodson "Currículo: Teoria e História", o conhecimento corporificado no Currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. Ainda segundo Silva (1999), "O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico." (p. 148)

É, então, a partir do embate e da relação entre as diferenças que o Currículo é produzido (Macedo, 2006). Pois como diz Goodson (1995):

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e 'insights' em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir dados incontestáveis e mistificações de anteriores episódios de controle. Deixemos claro, estamos nos referindo, à sistemática 'invenção de tradição' numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes. (p. 27)

A produção intelectual no campo do Currículo é também caracterizada pelo embate político e por relações de poder dos que produzem conhecimento nessa área. Essas diferentes tendências nas produções, como dito anteriormente, convivem muitas vezes numa mesma realidade, onde aparecem as disputas nas relações de poder.

1.4 Currículo oficial, estabilidade e status

O Currículo oficial, para além do respeito às diferenças entre comunidades escolares, turmas, e objetivos, se desenha a partir de discussões em torno de quais são os conhecimentos socialmente válidos e importantes para a vida em sociedade e também no que diz respeito a disputas de poder que atribuem legitimidade aos grupos, que indicam as seleções presentes nele.

Essa necessidade se justifica por meio do Currículo Nacional que congrega o essencial a ser aprendido por todas as crianças brasileiras quando passam pela escola. Assim como em outros aspectos curriculares essa discussão relativa ao Currículo Nacional é cercada de ambivalências e dicotomias, pois, mesmo que se queira garantir conteúdos básicos para todo o território, não se garante que de fato todas as crianças aprendam as mesmas coisas.

Retomando Goodson (2001), que possui uma larga produção discutindo como as disciplinas adquirem maior *status* acadêmico, argumenta que esse *status* é mantido por uma certa tradição da disciplina escolar. Grupos disciplinares por meio da produção de conhecimento acadêmico buscam provar que determinada disciplina é “acadêmica”,

merecedora de maior dedicação para estudo e mais importante para os sujeitos cuja formação está ligada à instituição escola.

Se lançarmos esse mesmo olhar para as etapas de escolaridade em questão, é possível fazermos a mesma relação, ou seja, o *status* do Ensino Fundamental se mantém com força na cultura que circula nos espaços e tempos relacionados a essa etapa, da mesma forma que a Educação Infantil procura sua estabilidade nessa cultura que circula no seu meio. A disciplinarização já apresenta um germe nessa busca por reconhecimento, principalmente a partir do Ensino Fundamental.

Tendo como base, primeiro a característica principal do Ensino Fundamental, qual seja, o primeiro contato das crianças com o conhecimento científico acumulado pela humanidade e a possibilidade de apropriar-se dele ao longo de sua escolarização, segundo a organização do tempo neste nível de ensino que já divide o conhecimento nas áreas científicas, acadêmicas, terceiro a possibilidade de certificação, não seria engano afirmar que esta fase da escolarização experimenta de maior status do que a Educação Infantil.

Esta última vem, desde que foi institucionalizada, buscando um lugar mais reconhecido e valorizado, tentando inicialmente buscar paralelismo com o Fundamental, principalmente na aproximação curricular. Tem também nos últimos anos tentado buscar uma identidade distinta e valorizada tanto pelos profissionais da educação como pela comunidade que faz uso dela.

As formas que, de um lado, as séries iniciais do Ensino Fundamental e, de outro, as turmas de Educação Infantil procuram para terem suas especificidades reconhecidas como importantes para a formação das crianças, a busca do status, são diferentes quando comparamos com as disciplinas escolares. Estas últimas organizam currículos diferentes

para as diferentes classes sociais - acadêmico para a classe alta e vocacional para a classe baixa (Goodson, 1995).

Já com a infância, a questão social aparece no acesso à escola. Com relação ao Currículo, o que é valorizado é o conhecimento traduzido por produção de papel pelas crianças, ou seja, quanto mais atividades escritas e sistematizadas forem feitas maior a valorização da etapa de ensino. Esse reconhecimento é uma construção social porque, culturalmente, o profissional que se utiliza de muitos papéis em seu trabalho é mais valorizado que outros por representar o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, desvalorizado de um modo geral por nossa cultura capitalista.

A busca do status das disciplinas escolares no movimento de aproximação com as disciplinas acadêmicas, pode ser observada em outro patamar ao observarmos a primeira etapa do Ensino Fundamental. Os índices de fracasso escolar, em especial nas classes mais baixas, e as razões para este fracasso, já amplamente discutidas por diversos autores (Patto⁷, Esteban⁸, Paro⁹ e outros mais) nos permitem fazer um paralelo dizendo que a cultura que circula na escola se aproxima com dificuldade do mundo vivido pelas crianças pobres. Elas não se sentem acolhidas, não reconhecem a linguagem e as práticas que acontecem neste espaço. Então fracassam. Também a cultura que sustenta que o professor bom é aquele que mais reprova, ou a matéria mais reconhecida é a mais difícil, nos fazem ter o mesmo entendimento de Goodson (1995) com relação às determinações curriculares.

7PATTO, M. H. S. . A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. 385 p.

8ESTEBAN, M. T. (Org.) . Avaliação: uma prática em busca de novos sentido. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 142 p.

ESTEBAN, M. T. . O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 198 p.

9PARO, Vitor Henrique . Reprovação escolar: renúncia à educação. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001. v. 1. 167 p.

Portanto, já há uma semelhança entre a organização disciplinar e o trabalho com crianças até dez anos: desde os pequenos de três anos já começa a aparecer o especialista em áreas como por exemplo o professor de Movimento, o professor de Artes, o professor de Filosofia para os maiores de sete anos, o professor de línguas para os de nove e dez anos. No entanto, a tensão fica entre o professor de sala e estes especialistas que querem o reconhecimento do seu trabalho tanto dentro da escola como fora dela. A tensão fica entre quem é especialista na idade e quem é especialista no conteúdo disciplinar - aí já claramente iniciado com as crianças pequenas.

Ainda na tentativa de estabilidade curricular e de política curricular voltada para o Currículo Oficial Nacional, há a necessidade de que essa política ecoe nas diversas instâncias através de discursos legitimados nelas e por elas. Alice Lopes (2006) apresenta o conceito de Comunidades Epistêmicas que cumprem essa função. Diz a autora:

Nesse quadro, inclui-se também a contribuição do conceito de comunidades epistêmicas que permite, a meu ver, aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado. Parto do pressuposto de que tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade. (p. 35)

O discurso da Política Curricular Oficial que circula via comunidade epistêmica faz crer que, como foi produzido por sujeitos autorizados a fazê-lo, é validado e ganha status de verdade, assim como os grupos que dizem o contrário são desacreditados ou pouco valorizados.

No caso da política de inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, as

Comunidades Epistêmicas – Escola Plural, Escola Cidadã, Escola da Cabana – proporcionam a circulação de discursos base na produção de sentidos da política de currículo que se inicia. Política curricular a partir dessa perspectiva é entendida como cultura. Os textos legais formam um amálgama com o discurso produzido pelas comunidades, referência para os contextos de influência e da prática, confluindo para uma aparente homogeneidade de políticas, pois não é fixa e é espaço de negociação onde aparecem o global e o local (Ball, 2005).

As comunidades disciplinares, por exemplo, são vozes ativas na disseminação desse discurso, cumprindo a função de uma comunidade epistêmica na produção das políticas de currículo nacional. (p. 43)

Essa natureza híbrida é caracterizada pelas negociações de sentido no momento da produção dos textos e discursos relativos a diferentes concepções de Currículo e acordos dos diferentes segmentos sociais e comunidades disciplinares. Também produz ambiguidades e zonas de escape dos sentidos das concepções relativas ao que se entende por conhecimento legítimo, relações de poder e interesses.

Apesar da evidente natureza híbrida da política curricular brasileira, há tentativas de homogeneidade possibilitada pela intencionalidade política produzindo um Currículo Nacional. Sobre isso Lopes nos diz que

O discurso em defesa da cultura comum é anterior às atuais propostas de currículo nacional e perpassa lutas históricas pela constituição do currículo, tanto no pensamento curricular, quanto nas escolas e na sociedade civil de maneira mais ampla. (p. 42)

Percebendo uma mudança no que vê a lente da educação escolar que enxerga a criança de seis anos, quando esta deixa de ser atendida pela Educação Infantil e passa para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação propôs e distribuiu a todas as escolas do Ensino Fundamental um documento denominado: *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* no ano de 2006.

Este livro traz nove textos que abordam as diversas dimensões dessa inclusão das crianças de seis anos. Com a contribuição de autores que estão há bastante tempo estudando a infância e sua especificidade como Sônia Kramer, Ângela Meyer Borba, Cecília Goulart, Patrícia Corsino entre outros.

O material enfrenta as discussões mais polêmicas que, no meu entender, são a perda do espaço da expressividade e do brincar, que estão tão ligados à Educação Infantil e que são priorizados por ela, a alfabetização acontecendo nesta idade e, ainda o processo de avaliação da aprendizagem dessas crianças, que inclui o aspecto burocrático que passará a fazer parte da dinâmica das aulas a partir da inclusão destas crianças no Ensino Fundamental. O material baseia-se essencialmente em Walter Benjamin, Philippe Ariès, Mikail Bakhtin e Lev Vygostky, autores-referência quando se fala de infância e criança.

A publicação do Ministério da Educação inaugura uma nova comunidade epistêmica que, a partir de seu conjunto, apresenta autores, conceitos e necessidades que, numa costura conceitual, elaboram nova forma de tratar do assunto 'infância' e, ligado a ele, 'a criança de seis anos' agora no Ensino Fundamental.

Leitura de outros textos dos autores que aparecem nessa publicação, leitura de autores citados pelo livro publicado pelo MEC, convites feitos aos autores da proposta para palestras e seminários, busca de outras leituras que, com base na argumentação

apresentada, mostram questões práticas que certamente aparecerão são, a princípio, as primeiras ações que profissionais e gestores de municípios, preocupados com a nova política, terão como propostas para tentar criar um clima de maior segurança a fim de desencadear ações educativas e pedagógicas.

A partir dessa movimentação, o discurso elaborado pela nova comunidade epistêmica já inicia a circulação entre os profissionais que estão trabalhando diretamente com as crianças em sala de aula e, em movimentos contraditórios de crítica e aproximação, começam a fazer parte do discurso dos próprios professores e professoras.

O movimento de desestabilizar o estável por tanto tempo, no caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para depois estabilizar novamente com um novo formato, provoca também na Política Curricular Oficial o processo de hibridação, que provavelmente, já vinha acontecendo nas fronteiras de um e de outro através de trocas de experiências, preparo para o prosseguimento nos estudos e outras práticas já conhecidas.

Mas, qual a necessidade de fortalecimento de uma comunidade epistêmica que tem tantos anos de produção sobre a infância e sua presença na educação e na escola?

Como a própria publicação do MEC aponta, esta ação da política pública não tem como consequência apenas a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Não é só o aumento de um ano na escolaridade obrigatória, mas também a mudança da natureza da escolarização das crianças de seis anos, pois este público é visto com uma lente pela Educação Infantil e, ao ingressar no Ensino Fundamental, de característica mais sistematizada do processo ensino-aprendizagem, a lente é alterada e acontecerão diferenças nos destaques ou apagamentos de aspectos da especificidade da criança.

Assim, o cumprimento da Lei 11.274 pressupõe uma gama de ações, desde o aspecto

físico, estrutural e material da escola para receber as crianças de seis anos, passando pela formação dos professores e da equipe gestora das unidades, até a criação de um Currículo que realmente incluía essas crianças no Ensino Fundamental.

As mudanças propostas pela política instituída pela lei, somente têm participação efetiva dos professores e educadores, quando estes percebem o pertencimento na elaboração das mesmas a partir do reconhecimento do discurso proferido pelos membros da comunidade epistêmica como sendo seus próprios, portanto currículos híbridos.

1.5 Híbridismo e Currículo no Brasil.

No Brasil, o campo curricular teve sua produção pós década de 80 influenciada, segundo Lopes e Macedo (2002), em especial por três diferentes grupos: 1. perspectiva pós-estruturalista; 2. o currículo em rede; e 3. a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar. Essa múltipla influência permite que haja interconexões e uma inter relação entre os grupos possibilitando o que as autoras chamam de híbridismo curricular.

Essa afirmativa se justifica a partir de experiências pontuais, no Brasil, e experiências internacionais que provocam mudanças curriculares em âmbito nacional produzindo um híbrido entre o já existente e fixo e uma nova proposta de organização.

O termo híbrido, segundo Dussel (2002), surge em língua inglesa em meio à botânica e à zoologia no início do século XIX com significação que indica mistura de diferentes espécies, em não humanos, e nos humanos indica mistura de raças ou raças não puras. Essa necessidade surge da característica de classificação que a ciência, neste período,

assume e apesar de criar um termo que indica mistura, tem a intenção maior de normatizar os gêneros puros.

Ao final do século XIX, com um maior fortalecimento do higienismo, o termo ganha um caráter negativo nos aspectos político, moral e cultural. Instalou-se o preconceito contra o diferente, pois ele significava uma piora no desenvolvimento da população.

A incorporação do termo hibridismo pelas Ciências Humanas se deu nas décadas de 1990 e 2000, principalmente ao tentar “descrever os fenômenos difusos da cultura contemporânea” (Dussel, 2002, p. 64). Porém há que se tomar cuidado ao descrever a significação do termo na atualidade. Dussel nos diz que:

A complexidade não é patrimônio dos contemporâneos. De qualquer maneira, temos que ser cuidadosos em assinalar os elementos novos na experiência atual que marcam algumas rupturas em como se expressa e se vive essa complexidade. Sustentamos que essa novidade é o que denota, ao menos em parte, o termo hibridação. (p. 65)

Teóricos pós-colonialistas são as referências dessa significação hibridizada do termo hibridismo. Homi Bhabha e Garcia Canclini tem discutido e forjado o conceito desse termo que foi reterritorializado nas Ciências Humanas. Híbrido nessa cultura pós-colonialista significa uma ruptura com lógicas únicas, singulares. Mas não significa que essa realidade tenha se configurado agora mas sim que o olhar diferente para ela possibilitou que o conceito fosse moldado.

Garcia Canclini (2003) afirma que por ser transposto da Biologia para análises socioculturais o termo perde unicidade em sua conceituação, por isso, ressalta o autor, há a necessidade de que haja explicitação da definição utilizada, assim, entende “por hibridação

processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (p. XIX). Canclini esclarece que o que está nomeado por práticas discretas já é fruto de um processo de hibridação, portanto não podem ser consideradas fontes puras.

O autor aponta ainda que os processos de hibridação se dão a partir dos confrontos e contradições e não apesar deles.

Dussel chama a atenção para a diferença percebida na hibridação contemporânea, dizendo que esta apresenta uma rapidez muito maior em aproximar discursos, diluindo os originais de forma que percam suas características iniciais.

Como dito anteriormente, o currículo está contido na cultura e vice-versa, o processo de hibridismo, então, compõe também esse artefato educativo. Na tentativa frustrada de cópia do feito anteriormente, da ideia original, processa-se a tradução e aparecem textos, vivências e experiências que são novas e se entrelaçam formando nova trama do tecido curricular, sempre incompleto.

Os processos de hibridação, objetos do estudo de Garcia Canclini (2003), têm como recursos constitutivos a quebra de coleções organizadas por sistemas culturais; desterritorialização e reterritorialização e por fim a expansão de gêneros impuros.

Alice Lopes (2005) assim descreve esses três processos:

O primeiro processo é o de descoleccionar – associações atualmente feitas entre o culto e o popular. O segundo processo articula desterritorialização – perda da relação suposta com o natural entre cultura e territórios geográficos e sociais – e reterritorialização – realocações territoriais, relativas e parciais, das velhas e novas produções simbólicas. Por fim, há a produção dos gêneros impuros, gêneros constitucionalmente híbridos produzidos tanto pelas

descoleções quanto pelas desterritorializações e reterritorializações. (p. 57)

Para que se possa desterritorializar, descolecionar, é necessário que haja uma definição prévia do Outro (Macedo, 2004) que apresente certa estabilidade de forma que a diferença entre as partes fique marcada. O produto dessa necessidade é o conceito de estereótipo (Macedo, idem) que “no próprio excesso com que define as características do colonizado, faz crer ser incontestável que tais características sejam típicas desses sujeitos. Ao mesmo tempo, no entanto, o estereótipo é repetido a exaustão, reiterando o que, por sua obviedade, não precisaria mais ser lembrado.” (p. 3)

Compondo a ambivalência com o conceito de estereótipo, as palavras que instituem os três processos do hibridismo propõem movimentação, deslocamento constante. Para que eles se efetivem, necessariamente, elos de pertencimento a uma cultura e também com o espaço e o tempo devem ser modificados, ou seja, a diáspora (Hall, 2003) de um lugar conhecido para outro desconhecido. Movimento tão característico desse período pós-moderno.

Stuart Hall assim descreve o conceito de diáspora:

O conceito fechado de diáspora se apóia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. (...) A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura. Mas num movimento profundamente contra-intuitivo, a lingüística moderna pós-saussuriana insiste que o significado não pode ser fixado definitivamente. Sempre há o “deslize” inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado. A fantasia de um significado final continua assombrada pela “falta” ou “excesso”, mas nunca é apreensível na plenitude de sua presença a si mesma. (p. 33)

O deslocamento, característico dos processos do hibridismo, sempre tem um motivador para que se pretenda sair da estabilidade. Um olhar de outro ponto de vista, em outro momento histórico, faz com que o mesmo sempre esteja em mutação e a genealogia, o conhecimento da tradição, a partir dessa nova lente, proporciona a produção de um mesmo de mim.

Consequentemente, a produção do gênero impuro significa a impossibilidade de classificação, de categorização na organização anteriormente proposta. Cria-se então a necessidade de novo deslocamento para propor nova categoria, que muito provavelmente não dará conta novamente da classificação. Esse ir e vir tem como palco o Currículo, lugar-tempo (Macedo, 2004) onde acontecem essas negociações.

A natureza dos processos híbridos - a dissolução de fronteiras e consequentemente de significados, a incorporação de aspectos diferentes e difusos - aponta para a necessidade de um cuidado na proposição de novos textos e discursos, pois como nos alerta Corazza (2009) corre-se o risco de elementos de uma natureza misturarem-se de tal forma com elementos de outra natureza que não seja possível distinguir o que é um e o que é outro. Em palavras dela:

Hoje, nestes tempos da nova ordem mundial, de capitalismo tardio em escala global, de neoliberalismo governamental, e de soberania do mercado transnacional, não há mais um centro fixo: seja ele de poder, de produção e trabalho, de capital e cultura, de formação dos sujeitos. O conceito de "centro" é pensado como em modificação constante, como local não fixo, como um não-lugar. Não existe mais nenhuma dinâmica central, que explique todo o funcionamento da vida social. Não há um único eixo dos processos culturais, porque os eixos estão em toda parte, ou não existem. Não há explicações causais, radicadas nos processos econômicos, que justifiquem os resultados educacionais. Não há mais

enraizamento, nem raízes, só rizomas, só redes de poder que movem o mundo. Redes do capital financeiro, de controle ao ar livre, do ciberespaço como o nosso atual laboratório metafísico. (p. 2)

As alternativas possíveis para não ignorar os inevitáveis riscos do hibridismo podem ser a clareza dos objetivos a que nos propomos e a clareza conceitual para analisar discursos oficiais ou não, e “exercer nossa força criativa” para mais uma vez produzir o diferente.

1. 6 O currículo para as crianças de seis anos

Ao discutirmos teoricamente a movimentação desta idade pela fronteira entre uma 'etapa' e outra da escolaridade, podemos colocar em questão os mitos em torno dessa mudança e as crenças a respeito de cada etapa, pois, é a partir da observação e vivência cultural que se produz uma nova cultura.

A suposta estabilidade que se tinha quando a Educação Infantil atendia crianças de zero a seis anos e o Ensino Fundamental era focalizado nas crianças de sete a dez anos, apresenta-se como questão para debate com a alteração das faixas etárias que frequentarão cada uma das etapas.

Essa frágil estabilidade foi construída ao longo do tempo e moldou o discurso que diz: “Sempre foi assim.” e que faz com que seja tão difícil o deslocamento de posição discursiva dos sujeitos que participam dessa mudança. Além disso, os relatos que produziram a estabilidade das duas etapas produziram também lugares praticados pelos sujeitos da ação pedagógica.

Nessa difusa imagem entre as duas primeiras etapas da escolarização aparece a mistura dos discursos curriculares. Ao mesmo tempo em que a Educação Infantil busca reconhecimento, usando o modelo curricular do Ensino Fundamental, este busca formas de fazer com que a criança se reconheça nessa nova etapa, trazendo da anterior metodologias e formas de organização que privilegiam o brincar e a expressividade, típicos da infância.

A mescla também aparece num âmbito mais global ao observar o fato de o Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, constituir-se num movimento mundial, como o próprio documento do MEC aponta:

O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo.” (p. 20).

A circulação desse discurso curricular não se liga essencialmente a um governo ou partido político, mas torna-se uma tendência de Política Pública Educacional, aparecendo na fala de lideranças políticas de esquerda ou de direita que estão nos governos ao redor do mundo. Assim como nas comunidades científicas que dão sustentação à política e a justificam. Esses constituem-se como dito anteriormente em comunidades epistêmicas que da mesma forma que recebem os discursos os fazem circular.

O ambiente educacional e escolar é por natureza potencializador dessa circularidade, pois permite que entre diversas instâncias haja interpenetração das vozes e estas produzam discursos misturados, híbridos. Busco nas palavras de Tura (2002) eco para essa constatação:

(...) a intertextualidade que permeia o confronto de posições, sentidos e estilos de vida no ambiente pedagógico permite entendê-lo como um importante espaço de circularidade entre culturas e avaliar as complexas articulações produzidas entre os diversos discursos e redes simbólicas que convivem em seu interior e as determinações e proposições de um currículo escolar, rigidamente formalizado, hierarquizado e seletivo. (p. 157)

Essa mistura, acredito, faz parte da constituição dessas duas etapas da escolarização. A identidade de uma se cria a partir da identidade da outra. Os discursos curriculares são quase que uníssonos, mas ao mesmo tempo são diferentes devido à faixa etária que atendem e à procura de uma identidade diferenciada. Cada etapa da escolarização ocupa um lugar e possui características próprias definidas pelos discursos que circulam de uma para a outra.

Certeau (2003) assim define *lugar*:

Um lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar.” (...) “Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (p. 201).

O lugar de cada coisa, de cada conceito, de cada prática, enfim, a estabilidade possui uma memória que produz e mantém o lugar, mas ao mesmo tempo essa memória, sempre que é revisitada, movimenta o lugar estabelecido e provoca deslocamentos espaciais nele e nela própria. O lugar portanto pressupõe estabilidade, mas não está sempre estável. É uma estabilidade em constante movimento.

A categoria 'lugar' só é possível quando estabelecem-se relações com o outro, ou os outros e se responde à questão: 'lugar em relação a quem?', pois é um referencial identitário

que cria e estabelece os diferentes lugares a partir do reconhecimento das diferenças entre eles, para que assim um não se confunda com o outro.

Os lugares elaboram então, ao longo do tempo, universos simbólicos (Augé, 1994) que constituem-se como heranças culturais, proporcionando o reconhecimento de sujeitos que pensam pertencer a um ou outro lugar e se definem a partir dele.

Configuram-se, portanto, as três principais características desse conceito que são, segundo Marc Augé, identitária, relacional e histórica e por mais que esteja vinculado à estabilidade está sempre em flutuação de significados.

Pensar sobre o lugar de uma ou outra etapa da escolarização é pensar sobre um estereótipo (Macedo, 2006) ambíguo que tenta ocultar os híbridos, as apropriações na tentativa, nas palavras de Elizabeth Macedo de “fixar sentidos e inviabilizar a diferença” dentro de cada etapa fortalecendo aspectos característicos e impossibilidades de diálogos entre elas fixando a identidade única. Os estereótipos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem nem condizer com a realidade, mostrando a cada momento suas ambivalências.

A política oficial proporcionou o encontro e a obrigatoriedade de negociação com a diferença, estando antes apartadas, falando de um e de outro separadamente sem a confrontação das concepções de criança, infância, escola, conhecimento, ensino, aprendizagem.

Ao incluir crianças de seis anos, que eram atendidas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, revela-se um “não lugar” (Augé, 1994). O discurso curricular novo para essa faixa etária, aponta para um movimento entre a Educação Infantil, referência para a idade até então, e o Ensino Fundamental. Há a necessidade de uma nova categoria que antes não

existia, estando portanto no caminho entre uma e outra. Certeau nos diz que:

Se existisse paralelismo, não é apenas porque a enunciação domina nessas três regiões, mas porque o seu desenrolar discursivo (verbalizado, sonhado ou andado) se organiza em relação entre o lugar de onde sai (uma origem) e o não-lugar que produz (uma maneira de “passar”).(p. 183)

Então, ao provocar a não estabilidade, a dissolução dos lugares Educação Infantil e Ensino Fundamental, mudando o atendimento das crianças de seis anos, há um caminhar, ou seja, não há lugar, não há estabilidade: *não* lugar que é “o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio.” (Certeau, 2003, p. 183).

Mas, ao mesmo tempo, ao nomear o Ensino Fundamental de nove anos que se inicia aos seis anos de idade “o discurso que leva a crer é aquele que priva do que impõe, ou que jamais dá aquilo que promete. Muito longe de exprimir um vazio, de descrever uma falta, ele o cria. Dá lugar a um vazio.” (Idem, p. 186), é criado o novo que ainda não tem forma, mas que já está presente nas ações dos praticantes do cotidiano.

A movimentação produtora do currículo e da cultura escolares é princípio também da produção das identidades que se criam e se modificam no interior das mesmas. Os sujeitos, professores e crianças, então, têm suas identidades em constante deslocamento. Portanto, um único conceito não dá conta de definir quem é o sujeito professor e quem é a infância que são objetos da escola.

A trama que compõe o tecido do conceito de infância vivido por nós hoje tem fios que vêm de outros tempos, fios que vêm de outros espaços e fios que vêm de diferentes níveis socioeconômicos, sendo que a amarração é feita de diferentes formas de acordo com a mão de quem a faz.

CAPÍTULO 2 – Infância ou Infâncias

*Em casa, brincava de missa – um tanto às escondidas,
porque a minha mãe dizia que missa não era coisa de brincadeira.
Arranjávamos um altar, Capitu e eu.
Ela servia de sacristão, e alterávamos o ritual,
no sentido de dividirmos a hóstia entre nós;
a hóstia era sempre um doce.
(Assis, Machado, 1994 : 20)*

2.1 O conceito de infância e a história da criança

Ao pensarmos sobre as palavras criança e infância imediatamente criam-se em nossa mente imagens. Como são? Como devem ser? Como se comportam? Como devem se comportar? O que fazem? O que devem fazer? Onde devem estar? Onde não devem estar? Diversos autores nos mostram que as respostas dependem do tempo e do espaço onde são feitas.

O conceito de infância é algo construído socialmente e historicamente. A criança, como entendemos hoje, não foi sempre considerada, vista ou entendida da mesma forma. Podemos perceber nas diversas formas de contar e recontar a história da infância o quanto a imagem que se tem dela depende de quem está vendo e narrando esse personagem da cultura mundial.

Philippe Ariès (2003) revela, num estudo que passa pela Idade Média e vai até o início da Modernidade, como a sociedade europeia e os sujeitos que a constituíam entendiam a criança e a infância e como esse conceito foi se alterando a partir de mudanças na organização social, política e econômica, no período histórico em questão.

Inicialmente, na sociedade européia medieval, o autor aponta que não há sentimento de infância. Assim que a criança começava a andar e ganhar certa autonomia, relativa, principalmente o controle e satisfação das necessidades básicas, ela já era considerada adulto. Diz o autor: “... Assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.” (p. 156)



Livia da Porto Thiene and her Daughter Porzia
Paolo Veronese
about 1551-1552
Oil on canvas, 208 x 121 cm
Baltimore, Walters Art Gallery

No Séc. XVI a criança era vista como uma miniatura do adulto e neste momento um novo sentimento pela infância começa a aparecer. Era possível observá-lo nas vestimentas, principalmente dos meninos. Estes, além de vestirem-se como seus pais e outros adultos homens, frequentavam os mesmos locais e presenciavam muitas vezes situações de, violência, sexo, vícios e outras.

Entre os Séculos XVI e XVII, segundo Ariès (2003), surgiram dois sentimentos contraditórios em relação à criança: prazer em sua companhia e repulsa por sua espontaneidade e falta de limites. Esses dois sentimentos conviveram em boa parte desses séculos e o último, envolvido em uma aura

de moralismo, é que incentivava a não convivência das crianças com os adultos.

O conceito de infância como conhecemos hoje apareceu com a modernidade, a partir do Séc. XVII. Até então, as crianças eram espécies de bibelôs das famílias e em especial das mães, sendo fruto de distração e brincadeira dentro do ambiente da casa. Nesse mesmo período começava a aparecer um certo incômodo de uma parcela mais conservadora da sociedade com a companhia das crianças. Esse aparente desconforto promoveu a valorização de instituições que afastavam as crianças da convivência em sociedade e as educava. A preocupação com a higiene e a saúde física só apareceram no Séc. XVIII.

O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável (...) 'Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos'. (Ariés, 2003, p. 162)

A instituição escolar surge, então, com objetivo de juntar as crianças num mesmo local, ensinando-lhes noções de higiene, vestimentas e comportamentos adequados, formas de serem aceitas e poderem conviver na sociedade burguesa européia.

Com a mesma intenção, estudiosos que se ocupavam da infância orientavam as famílias na melhor forma de proceder com seus filhos, a fim de que não tivessem dificuldades posteriores. A aproximação com as crianças da família, a docilidade e a amorosidade foram muito incentivadas, imaginando-se que por meio delas as crianças responderiam melhor à educação familiar e institucionalizada.

familiarizar-se com os próprios filhos, fazê-los falar sobre todas as coisas, tratá-los como pessoas racionais e conquistá-los pela doçura é

um segredo infalível para se fazer deles o que se quiser. As crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com freqüência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempos em tempos as comovem e as conquistam. (Idem, p. 163)

A criança, como a conhecemos hoje, aparece no mesmo momento em que a sociedade moderna cria uma barreira moral. A partir da proximidade dos pais com os filhos, pensando numa boa educação para eles e de uma espécie de segregação das crianças para a escola, teve início uma produção de compêndios, livros, manuais educativos indicando como a criança deveria ser, como deveria se comportar, o que poderia ou não presenciar, ou seja o que era adequado moralmente que fizesse parte das experiências desse ser que começava a ser visto como sujeito.

Mas no fim do século XVI uma mudança muito mais nítida teve lugar. Certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos. Nasceu então a idéia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. Essa foi uma etapa muito importante. É dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância. Essa preocupação surgiu na mesma época tanto entre católicos como entre protestantes, na França como na Inglaterra. Até então nunca se havia hesitado em deixar as crianças lerem Terêncio, como um clássico. Os jesuítas retiraram-no de seus currículos. Na Inglaterra, as escolas utilizavam uma edição expurgada de Cornelius Schonaeus, publicada em 1592 e reeditada em 1674. Brinsley a recomendava em seu manual do mestre-escola. (Ariès, 2003, p. 83)

Inocência, fraqueza e ignorância serviram como justificativas para a criação da escola. As crianças eram vistas como um vir a ser e se constituía tarefa da instituição escolar a preparação dessas para o futuro. Para isso os princípios a serem seguidos eram: 1) manter as crianças sob vigilância; 2) evitar mimar as crianças; 3) manter e estimular o recato de

comportamentos e 4) extinguir a antiga familiaridade e substituí-la por uma grande reserva nas maneiras e na linguagem mesmo na vida cotidiana.

Formou-se assim essa concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza mais do que naquilo que M. de Grenaille chamava de sua 'natureza ilustre', que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto e cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional. Essa concepção dominou a literatura pedagógica do final do século XVII. (Ariès, 2003, p. 87)

Com o passar do tempo e da eficiência em corresponder aos objetivos traçados, a escola foi sedimentando seu lugar como instituição educativa. As mudanças no sentimento de infância foram provocando diretamente mudanças curriculares, adequando-se à clientela e ao objetivo que se tinha com esta. Houve portanto a necessidade de um certo refinamento da organização escolar que começou a dividir faixas etárias, gêneros, conhecimentos divergentes, já neste momento propondo uma homogeneidade aparente.

As crianças pequenas entretanto, não podiam frequentar a escola. Considerava-se que as crianças até os sete anos deveriam ficar sob os cuidados das mães ou das amas e das criadas. Ainda neste momento havia uma certa repugnância relativa à presença de crianças pequenas fora de casa e longe dos cuidados da mãe ou das criadas. Elas ficavam restritas ao ambiente do lar e pouco contato tinham com outras pessoas que não essas.

Importante evidenciar que a idade dos sete anos já neste período configura-se num marco de desligamento dos cuidados do lar e início de uma vida social mais ampliada tendo a escola como primeira experiência nesse sentido.

Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar com término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7º ano. Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade da entrada para as três classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância que durava até 9 -10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade. O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, 'a imbecilidade', ou a incapacidade dos pequeninos. Raramente era o perigo que sua inocência corria, ou ao menos esse perigo, quando admitido, não era limitado apenas à primeira infância.

A repugnância pela precocidade marcou portanto a diferenciação através do colégio de uma primeira camada: a primeira infância, prolongada até cerca de 10 anos. (Ariès, 2003, p. 114/115)

Posteriormente a idade de sete anos estabilizou-se como sendo o tempo ideal para que as crianças tivessem início no processo de escolarização, constituindo-se como marco de passagem de uma natureza mais familiar para outra de vida em sociedade.

Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar. (Idem, p. 46)

(...)

A educação praticamente só começava depois dos sete anos. E esses escrúpulos tardios de decência devem também ser atribuídos a um início de reforma dos costumes, sinal da renovação religiosa e moral do século XVII. Era como se o valor da educação começasse apenas com a aproximação da idade adulta. (Idem, p. 77).

Pouco a pouco especialistas das mais diversas áreas começaram a falar sobre a infância e a tratá-la de diferentes formas de acordo com o ponto de vista de cada especialidade. Cada especialidade que fala sobre a criança cria um sujeito diferente:

medicina, psicologia, direito, pedagogia. Esses discursos são sempre produzidos pela cultura.

A política pública para a educação, como movimento cultural, procura acompanhar as mudanças nas formas de entender e enxergar a criança, suas características e necessidades; muitas vezes, ela mesma propõe uma nova visão desse ser e de sua infância, de forma nem sempre evidente.

Todas essas construções discursivas e culturais se constituem a partir de heranças culturais que apontam a educação escolar como aquela que ensinará as primeiras letras e a resolução de problemas com números, além da disciplinarização e a convivência social, heranças estas que têm origem histórica nos séculos XVII, XVIII e XIX e que tiveram tanta força que permanecem até hoje.

Situar esse estudo histórica e espacialmente é sinalizar que essa pequena recuperação da história da infância que trouxe na dissertação está circunscrita num determinado intervalo de tempo, num determinado espaço – a Europa – e principalmente numa determinada parcela da população que deixou registros desse período – especialmente as aristocracias francesa e inglesa. Por esta razão, em outros tempos, espaços e comunidades, pode não ter acontecido da mesma forma e nem na mesma sequência.

A inegável contribuição dos estudos de Ariès é a de trazer à consciência que o conceito de criança que conhecemos é produto da cultura localizada num espaço e num tempo determinados. Apesar de diversas críticas à linearidade temporal e indiferenciação espacial, que muito aparece em sua obra, a criança e a cultura ganharam seu lugar próprio e é a partir dessa centralidade que a infância é apresentada também na história da educação

desse período da vida.

No Brasil, a infância foi objeto de preocupação desde o início de sua história pós descobrimento, na forma de assistência a abandonados e órfãos. Essa preocupação com as crianças desprovidas de família é objeto, principalmente, de instituições religiosas, com intenso hábito de registro. Esta é a razão pela qual essa parte da história apareça tão reiteradamente em diversos documentos de época e que, mais tarde, configure-se como objeto de políticas a partir dos séculos XVI e XVII.

Nos séculos XIX e XX começaram a aparecer associações filantrópicas especialmente associadas às igrejas para prestar assistência a essas crianças. O contraponto assistência – educação permeia toda a produção nacional que trata do assunto, em especial no âmbito da Educação Infantil.

Neste período, há uma forte influência higienista na forma de conceituar, educar e cuidar das crianças brasileiras, herança cultural forte, que permanece até os dias atuais. Estas são consideradas 'organismos' que carecem de cuidados médicos e educação especializada.

Se essa, como tantas outras utopias desse período de nossa história, sobreviveu apenas no papel, nem por isso refletir sobre ela tem menos importância do que se as perspectivas sombrias de controle completo dos indivíduos em instituições educacionais, de saúde, de punição, tivessem, cada uma logrado obter sucesso. Em certa medida, elas foram todas muito bem-sucedidas em âmbitos menos espetaculares: nos currículos das escolas de medicina, particularmente na constituição da psicologia educacional; nas instituições penitenciárias e naquelas de segregação de crianças, particularmente no que se refere a uma disseminação difusa da idéia de predisposição, tão cara aos ideólogos dos anos 30 e tão presente na nossa vida cotidiana. E a vitória da idéia de que o menor (já sinônimo de menor abandonado) é um delinqüente em potencial pode ser aferida todos os dias, em nossos meios de comunicação de massas. (Freitas, 2006, p. 96)

Após a República, a educação denominada por instrução assumiu uma centralidade que em nenhum momento teve e que se justificou pelo 'preparo' dos cidadãos para a nova realidade – a República – e o governo do povo – Democracia. O espaço físico das escolas tornou-se parte das estratégias educativas e a arquitetura projeta a 'imagem que educa'.

“Escolas-modelo” com amplos espaços internos, bibliotecas, salas de Artes, professores bem formados e que ganhavam relativamente bem dão amostras do que o governo republicano estava planejando para a formação da população.

Nesse momento, graças à concentração da população urbana, à configuração da arquitetura escolar e à consolidação do modelo didático-pedagógico empregado nas escolas-modelos, difundem-se os grupos escolares: na virada do século o estado constrói aproximadamente 90 unidades.

Saudados como a “criação mais feliz da República por um contemporâneo da época, e um dos elementos do padrão de excelência do ensino paulista durante a Primeira República, os grupos escolares, com ensino graduado e um professor para cada série escolar, são fenômenos urbanos por excelência e integram a experiência de vida de várias gerações, as quais realizam parte de sua infância nesses estabelecimentos de ensino. (Freitas, 2006, p. 118)

A educação da infância brasileira no século XX teve um forte propósito de formar o povo, a Nação para o tempo que se iniciava, a República, e nesse sentido, deveria ensinar, principalmente a população pobre, sobre as melhores escolhas, tendo como principal instrumento a educação/instrução. No entendimento dos que elaboraram as políticas, essa parcela da população brasileira seria mais manipulável para escolhas equivocadas, particularmente como o modelo comunista, com entrada muito forte no período nas camadas populares.

É desse período também a primeira experiência de um modelo de Jardim de Infância Froebeliano que funcionava junto à Escola Normal da Praça da República. “Único em seu gênero no Brasil, o Jardim da Infância tem por finalidade a “educação dos sentidos” de crianças com idade entre 4 e 7 anos.” (Monarcha, in Freitas, 2006, p. 120). Como esse modelo previa muito espaço físico, diversos materiais diversificados e poucos alunos por turma, o Pré-primário, alternativa mais barata a esse modelo, possibilitou o atendimento de crianças pobres.

No Ensino Fundamental, a exclusão se deu por muitos anos na sistemática expulsão das crianças pobres por meio da avaliação e pela segregação das que possuíam “dificuldades de aprendizagem” para classes especiais ou escolas especiais próprias para “indivíduos anormais” (Freitas, 2006).

Ocorre que, entre nós e esses países, há uma diferença marcante: enquanto a universalização do ensino fundamental, nos países centrais, vai se constituindo de fato, nosso sistema público de ensino atende a uma pequena parcela da população e, mesmo dentre dessa pequena abrangência, começa a elaborar processos de exclusão do anormal. Na verdade, começa-se, no início deste século, a produzir um discurso que, através da explicitação da necessidade do atendimento do anormal em sistemas especiais de ensino, encobre o fundamental: a exclusão do diferentes. (Bueno, in Freitas, 2006, p. 176)

Produções discursivas feitas pela medicina, pela política, pela arquitetura e pela psicologia povoaram intensamente a literatura e as propostas educativas nacionais nos séculos XVII, XVIII, XIX e início do XX. A pedagogia era falada por meio dessas outras especialidades e todo o material voltado à educação das crianças era feito para os adultos. Não existia algo para elas. A literatura produzida para os pequenos era adaptação de

literatura adulta, claro com muitas perdas no aspecto qualitativo.

No início do século XX, Monteiro Lobato, incomodado com o que havia à disposição das crianças, no Brasil, iniciou uma produção de artigos e crônicas para adultos e criou o Sítio do Pica-Pau Amarelo, pensando na faixa etária de início de escolarização. O autor “que sempre afirmava nada entender de matéria pedagógica, parodiava Nietzsche para dizer que a educação para ele – e aí supõe-se a educação formal – se resumia em arruinar a exceção a favor da regra!” (Ivan Russeff in Freitas, 2006, p. 273).

Não se pode ignorar, na educação nacional, a grande penetração e participação na formação das crianças de mais de uma geração, das obras de Monteiro Lobato, que foi um dos poucos que teve uma percepção da infância como uma fase criativa, inteligente e com uma identidade própria. Diz Ivan Russeff (in Freitas, 2006, p. 280):

Lobato adere francamente aos mais variados usos da linguagem, inclusive aos que pudessem auxiliá-lo na recodificação de seus próprios textos. O objetivo, como sempre, era o de atender o gosto daquele “ser especialíssimo, do qual o homem vai sair, mas que ainda tem muito pouco de homem. Em consequência, o seu alimento mental há de ser, nunca uma redução de dose, mas algo especial. E da qualidade desse alimento, elas têm que ser os julgadores. Se refugam, não presta; se mostram avidez, é ótimo” (Monteiro Lobato, A criança é a humanidade de amanhã. Conferências, artigos e crônicas. 14. ed. São Paulo, Brasiliense, 1972, p. 101).”

Apesar do pioneirismo relativo à conceituação que tinha da infância, ainda assim estavam presentes no discurso de Lobato, questões prementes da época como a de que este período da vida representaria um vir a ser, um ser não acabado, produzindo ambivalência com a produção de algo somente para as crianças, desejo sempre presente também nas palavras desse grande autor.

Lobato foi alvo de muitas críticas, principalmente de parcela da população moralista, ligada a setores mais tradicionais da política, pois em seus textos ele propunha “meter idéias no bestunto da criançada” (Russeff, in Freitas, 2006, p. 274) com uma literatura encantadora que estimulava intensamente a imaginação e que até hoje povoa as fantasias de adultos e crianças.

As idéias que tiveram mais força e se espalharam mais rapidamente, nesse período, principalmente com aval da ciência positivista cartesiana representada pela Antropologia, Psicologia, Biologia, Medicina e Psiquiatria, no país, se articularam nos estudos que acabaram por produzir a identidade da criança-aluno, originando uma herança cultural que procura estabelecer a homogeneidade no ambiente escolar classificando os que não se enquadram em 'patologias pedagogizadas'.

Se a tese que emergiu na segunda metade do século XIX, segundo a qual seria a criança o termo articulador entre a psicologia e a pedagogia, não resultou em práticas pedagógicas mais vantajosas para a infância, o problema não deve ser procurado na lógica interna das relações entre aquelas disciplinas, mas sim na impossibilidade de ambas darem conta, porque são o seu próprio espelhamento, das condições sociais nas quais a sua infância é negada. (...) A pedagogia, contra as expectativas de seu herói-fundador, vem admitindo por muito tempo o aluno como abstração. Crescentemente, vem convertendo a criança em abstração. E, agora, em seu lugar, restam as estruturas das quais a infância tem sido deduzida... (Warde, in Freitas, 2006, p. 330)

O Caráter higienista apresentado pela medicina, pelo sistema jurídico, e pela religião, de identificar e tratar qualquer desvio de conduta física, moral ou social foi um dos principais objetivos da criação das creches que tinham o seu atendimento voltado principalmente para crianças pobres.

Desde de seu início a Educação Infantil apresentou um caráter de compensação,

destinada às famílias pobres que, na opinião de especialistas da época, não tinham condições de cuidar de suas crianças. A profissionalização das mulheres era criticada e desvalorizada.

A estabilidade de lugar para a Educação Infantil é muito mais espinhosa pois sua posição como parte da educação é recente historicamente se comparada ao Ensino Fundamental. A construção dessa identidade já vinha se configurando a partir de grupos e produções, diferente da etapa escolar subsequente que independe de outras para constituir-se estável. O Ensino Fundamental por sua vez, existe é reconhecido e valorizado, inclusive pela obrigatoriedade legal.

Um longo caminho, então, se apresenta para a Educação Infantil. Caminho que deve ser permeado de estudos, discussões e produções para que a valorização e o reconhecimento enquanto Educação se configure.

A idade de sete anos, também aqui no país, e em especial por meio da Educação Infantil, na forma do Jardim de Infância – destinadas a famílias mais ricas – ou da Pré-Escola – destinada a famílias pobres – foi estigmatizada de forma que representasse para as crianças a passagem para a 'idade da razão'. A divisão por idades já constitui-se característica da educação desde o seu início, inclusive com atividades indicadas para cada período.

Há reconhecimento e valorização de características do humano presentes nas crianças, mas que na visão dos educadores do período¹⁰ tem um contraponto negativo. O excesso de espontaneidade pode levá-los para hábitos ruins, então a ritualização fica totalmente controlada pelo adulto e as crianças são educadas a ofuscarem suas próprias

10 Oscar Thompson, Ugo Pizzoli, Ruy Paula Souza, Lourenço Filho, Sampaio Doria, Adolfo Ferrière, entre outros.

características.

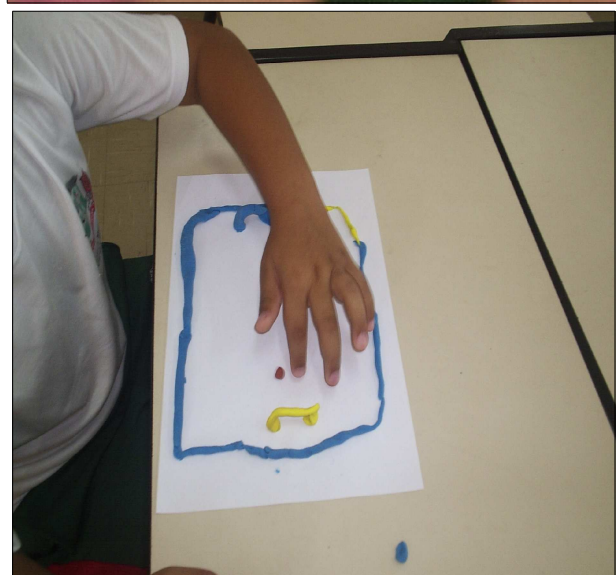
Podemos dizer, então, que a educação da infância brasileira constitui-se predominantemente de experiências escolares. A criança é muitas vezes o aluno que deve ser educado e disciplinado na escola seja ela de Educação Infantil, seja de Ensino Fundamental.

E como estas concepções também mudaram ao longo do tempo, como se pôde ver, a criança, aluno hoje, tem uma nova forma de organização escolar que desloca inclusive a dita 'idade da razão' dos sete para os seis anos. Como jogar uma pedra no lago, cria outras alterações em instâncias culturais como a família e os profissionais da escola que vestem a bóia para não se deixar levar pela onda, ou melhor, para tentar não se afogar com o grande deslocamento provocado.

2.2 Política e Currículo como cultura

Este trabalho está focado mais especialmente no trabalho docente do dia-a-dia, o mapa de grande escala (Oliveira, 2005), que traz a possibilidade de olhar com maior detalhamento e de forma mais aproximada manifestações cotidianas das políticas federais, estaduais e até municipais quando estas são vivenciadas pelos professores nas salas de aula com seus alunos. Ele tem, portanto, como material principal, a fala dos professores sobre a própria prática docente relativa ao trabalho com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

No entanto, não é possível separar o personagem da foto, do fundo onde ela se encontra e nem desvincular a pesquisa de seu cenário, mesmo porque ela só é possível no conjunto dessa composição. Ainda que o fundo esteja desfocado, que não seja possível identificar todos os elementos que o compõem porque é uma parte dele que está presente na imagem apresentada, ele é um elemento na unidade da fotografia. Separar esses elementos, tratá-los de forma independente sem que uma relação entre um e outro se estabeleça, deixa a análise vazia e sem significado. Como diz Oliveira (2005), citando



Atividades de crianças de seis anos da EMEF Manoel Caetano de Almeida. Foto tirada pela professora Mauricéa (2008).

Machado Pais:

Nesse sentido, a pequena e a grande escala se complementam como formas de compreensão do mundo social, permitindo, cada uma, a percepção de alguns aspectos e trazendo, com isso, a ocultação de outros. São frutos de escolha sobre o que consideramos mais ou menos relevante em determinada situação.

(...)

Entretanto, como as escolhas de visibilidade que fazemos não anulam a existência daquilo que não vemos, podemos afirmar que o cotidiano inclui, mesmo que de modo invisível, as normas e regras gerais sob as quais se desenvolve, mas sempre de modo único, imperceptível à pequena escala dos modelos, para os quais são invisíveis as formas singulares de efetivação das regras. (p. 58/59)

Tentarei então descrever uma vista panorâmica das políticas que envolvem a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a sua ampliação de oito para nove anos e os desdobramentos de contexto na realidade em que trabalho e realizo a pesquisa, qual seja, a Prefeitura Municipal de Várzea Paulista e a Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade.

Procuró ainda fazer uma relação entre as políticas públicas relativas à educação e o desenvolvimento da cultura que tem na escola, nos professores e nos alunos a principal fonte de propostas, questões e novas formas de organização.

1 : 1.000.000.000



Imagem: Google Earth.

Entre continuidades e descontinuidades da política educacional brasileira, entre permanências e rupturas, a política pública de educação tem buscado garantir a democratização do acesso à educação formal e institucionalizada.

Atualmente a quase totalidade de crianças com idades entre 7 e 14 anos freqüentam a escola, mesmo que a gratuidade e obrigatoriedade para todos seja, como diz Arelaro (2005)

tradução do oferecimento das condições 'plenas' que permitam a todos os alunos a sua freqüência regular à escola, o que exige por parte das esferas públicas – pela desigualdade social extrema mantida intacta no país – recursos materiais e financeiros 'compensatórios', colocados à disposição para que a igualdade-desigual seja estabelecida e a 'permanência' dos mais pobres e marginalizados seja possível, com mínimas – mas insubstituíveis – condições de igualdade pedagógica e social (p. 1040).

Os desdobramentos da obrigatoriedade parcial são por um lado a permanência, na

escola, das crianças, filhos de trabalhadores, somente no período em que ela dura, desvalorizando as outras etapas de escolarização, e por outro a frequência e permanência das crianças com uma melhor condição econômica e social ao longo de toda a educação institucionalizada. Essa diferença com relação à frequência e permanência na escola se desdobra ainda no distanciamento cada vez maior, em termos de escolaridade e possibilidade de ascensão social, entre as crianças de diferentes origens sócio-econômicas.

Nesse sentido, a obrigatoriedade ampliada da educação apresenta uma forte ambivalência: por um lado, como dito acima, é a chance que uma grande parcela de crianças de seis anos tem de frequentar a escola e usufruir dos benefícios intelectuais e de desenvolvimento que essa frequência proporciona. Por outro, como bem os lembra Corazza (2000) sutilmente reforça a idéia de redenção que o acesso à cultura parece trazer.

Traz também a falsa idéia de que a rua seria o mal e a escola o bem, não havendo matizes entre uma e outra realidades.

A ambiguidade parece caracterizar todo o contexto da ampliação da escolaridade. No que diz respeito à garantia da infância pela escola, é de um tipo de infância que se fala, aquela definida pela cultura que organiza a instituição. No que concerne a universalização do acesso à escola há a conotação de única possibilidade de melhoria de vida, tendo como significação secundária o fracasso escolar, representando também uma forma de fracasso como pessoa.

A cultura que se cria a partir dessa obrigatoriedade parcial é de grande valorização do atual Ensino Fundamental. Passar por ele e se formar parece ser a única possibilidade de certificação para uma parcela significativa da população, o que poderia traduzir-se também por possibilidades mais concretas de inserção no mundo do trabalho. Numa sociedade onde

o Capital Cultural (Bourdieu, 2007) é tão importante por representar uma forma de ascensão social, todos os certificados conquistados parecem contar para uma melhoria inclusive de qualidade de vida. A realidade nos mostra que para muitos alunos, a ascensão social através da escola não acontece.

Bourdieu conceitua três formas de Capital Cultural. São elas o estado incorporado, conhecimentos e saberes que o sujeito tem a partir de experiências e da herança cultural familiar; o estado objetivado que são objetos como livros, quadros, objetos de arte, e o estado institucionalizado, relativo aos certificados escolares.

O conceito de Capital Cultural é muito fértil neste contexto, em especial em seu estado institucionalizado, pois coloca em pauta a questão da legitimidade da educação regular. Numa sociedade em que os interesses econômicos conduzem a tomada de decisões, a valorização de um certificado como moeda de troca para a inserção no mercado de trabalho é somente mais uma das conseqüências. Cria-se essa cultura de corrida às instituições para conseguir comprovar através de uma certificação os conhecimentos necessários para desenvolver um trabalho ou freqüentar um grupo.

Segundo Bourdieu (2007):

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (P. 78)

A educação brasileira tem muito presente em toda a sua trajetória um ideário liberal forte. O individualismo e o ensino meritocrático são estimulados, reforçando a visão de

educação e sua certificação como uma moeda de troca social.

Os caminhos tortuosos da universalização da educação básica brasileira

Uma das primeiras questões que surgiu no contexto dessa pesquisa foi: qual o contexto de surgimento da lei que definiu que o Ensino Fundamental começa aos seis anos? Para responder a essa pergunta é necessário percorrer a história da educação brasileira.

Até 1961 o Brasil não possuía uma Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação. Houve algumas iniciativas de organização da educação brasileira, sempre com leis que não apresentavam a dimensão global da educação, mas sim de um aspecto ou outro dela, na maior parte das vezes, o aspecto que já apresentava graves problemas. Na opinião de Ghiraldelli Jr. (2008) foram reformas parciais e arbitrárias sem visão global do problema. Segundo ele, as tentativas de reformas sofreram com a falta de uma filosofia da educação.

Em 1932 houve uma primeira iniciativa de sanar esse vácuo filosófico da educação brasileira com a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Continha uma proposta inovadora que contava com o engajamento da maior parte dos estudiosos da educação da época, dentre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho que mais expressivamente participaram da elaboração do documento e defenderam as idéias da Escola Nova.

O Manifesto propunha a discussão de diversas questões ligadas à política educacional da época, como a gratuidade, a associação da educação com outras políticas sociais, a laicidade da educação pública, a educação para todos, a relação escola e trabalho e outros

assuntos que ainda hoje fazem parte das propostas e reivindicações sociais para a educação.

Este documento "compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional." (GHIRALDELLI, 2008, p. 42) e fez parte do intenso debate entre diversas concepções que circulavam naquele período no Brasil para a construção do texto constitucional de 1933/1934.

Desde então a legislação educacional brasileira vem, paulatinamente a partir de tentativas de organização nacional, ampliando o tempo de escolaridade obrigatória colocando em prática a política de democratização e posterior universalização da educação básica.

Essas mudanças que aparecem na legislação educacional são parte de um contexto social mais amplo e que provocam e possibilitam alterações na organização da escola pública. Compõem também a cultura dos sujeitos que são interpelados por diferentes tipos de textos: a legislação, a organização escolar e as propostas pedagógicas que aparecem nas escolas.

Entre o Manifesto de 1932 e a 1ª Lei de Diretrizes e Bases Nacional, aprovada em 1961, um longo e tortuoso caminho se fez. Muitas conquistas democráticas e sociais se perderam nos governos que sucederam a Primeira República de Getúlio Vargas, pois os interesses liberais, comerciais e de expansão industrial no período de 1937 a 1960 se sobrepuseram às necessidades sociais e em especial educacionais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve o debate em torno de seu texto, num cenário político de confronto entre simpatizantes da tendência liberal,

defensores da escola privada, de um lado, e Anísio Teixeira e Almeida Júnior, defensores da escola pública, de outro. Os argumentos dos empresários da educação tentavam aproximar Teixeira e Júnior de discursos comunistas e defendiam a liberdade de escolha para pais e crianças.

Naquela ocasião, 1961, a Lei 4.024 estabelecia quatro anos de escolaridade obrigatória, dizendo no “Título VI – Da educação de Grau Primário, Capítulo I – Da educação Pré-Primária” que *“Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.”*

Mais à frente no Capítulo II – Do Ensino Primário diz

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

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

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei 5692 de 1971, foi produzida em meio à ditadura militar que reagiu a um governo mais democrático e que garantiu diversos direitos sociais à população. Para justificar o golpe, os militares sugeriram uma ligação do governo de Jango com os comunistas, que nunca houve, e deram início a uma política repressiva e conservadora retrocedendo em muitos pontos, conquistas importantes da sociedade brasileira.

Nas palavras de Ghiraldelli Jr. (2008):

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (p. 112)

Elaborada da forma menos democrática possível - por um grupo escolhido pessoalmente pelo ministro Jarbas Passarinho - e aprovada apressadamente, esta lei reafirmou alguns princípios liberais da Lei 4024 de 1961 e incorporou indicações do Banco Mundial com relação ao período de permanência no antigo 1º grau, que foi ampliado de quatro para oito anos, e o estímulo à profissionalização no antigo 2º grau.

Além de seguir as tendências internacionais de educação no que dizia respeito à preparação da mão de obra nacional para o trabalho, o Brasil iniciava um período de forte investimento na industrialização e necessitava de mão de obra que minimamente soubesse ler, escrever e operar máquinas. A lei dizia em seu Capítulo II – Do ensino de primeiro grau

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se a formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Esta lei menciona superficialmente a Educação Infantil, mantendo as mesmas diretrizes estabelecidas pela Lei anterior, de 1961, o que evidencia o esforço das políticas nacionais em fortalecer a educação em nível Fundamental e Médio, aproximando a escolarização da dinâmica do mundo do trabalho.

A partir de 1985, com o final da Ditadura Militar e a retomada da democratização no país, iniciaram-se os debates políticos que levaram à eleição de uma nova Assembléia Constituinte e à aprovação da Constituição de 1988 em meio a uma intensa movimentação de opiniões e embates políticos e de concepções diversas.

Como em todo documento que expressa debate político de opiniões muitas vezes contraditórias, a atual Constituição teve avanços e retrocessos. Apesar de manter alguns privilégios e desvalorizar a educação pública, permitindo que a iniciativa privada captasse recursos dos governos para seu financiamento, garantiu em seu texto: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (art. 208, VII, § 1º) e em consequência "o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (idem, § 2º). O que significam penalidades ao Poder Público no caso de descumprimento ao ensino obrigatório.

No texto da Constituição havia a determinação de que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases em consonância com a nova Carta Magna que foi aprovada, pois esta não

poderia legislar em pauta tão específica como a educação.

A Lei 9.394, de 1996, chegou após intensa participação parlamentar e de entidades, com vários pontos convergentes e muitos divergentes entre os diferentes grupos. Em meio às discussões e na tentativa de apressar a aprovação elaborando um texto que contemplasse todos os grupos, Darcy Ribeiro apresentou, no Senado, uma proposta que foi aprovada.

Sendo até certo ponto coerente com a Constituição de 1988, a LDBN também apresentou avanços e retrocessos. Valorizou o trabalho dos professores e sua formação, mas por outro lado valorizou também o ensino privado, que encontrou abertura para o seu financiamento.

Surgiram outros pontos polêmicos como a necessidade de formação em nível Superior do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Formação esta importantíssima, do meu ponto de vista, desde que não seja mais uma forma de valorizar somente a certificação, em detrimento do estudo e da leitura tão importantes para a função docente. Além do que deve ter como principais objetivos que a valorização dos conhecimentos produzidos por estes professores no exercício da profissão, a qualidade e a acessibilidade a esta formação sejam garantidas.

Na atual LDB estão previstos prazos e responsabilidades para a construção de um Plano Nacional de Educação, materializando-se na Lei 10.172 de 2001, que o aprovou. Este pautou-se em consultas a diversas entidades brasileiras ligadas à educação e na síntese da Conferência Mundial de Educação ocorrida em Jomtien na Tailândia em 1990. Uma das metas desse documento previa “acesso universal à Educação Básica até o ano 2000”, além de outras metas relativas à melhoria dos níveis de aprendizagem da população.

A prioridade três do Plano Nacional de Educação diz:

Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. (...) (PNE, 2001, p.35)

Em 2006, colocando em prática a meta transcrita acima, é aprovada a Lei 11.274 que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, estabelecendo ainda o ano de 2010 como limite para a implementação desta lei. Diz o texto oficial:

Art. 3º. O art. 32 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objeto a formação básica do cidadão, mediante:”

(...)

“Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta lei.

Em paralelo e fazendo parte da mesma política, extingue-se o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) em 31 de dezembro de 2006 e, cria-se o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) pela Emenda Constitucional no. 53 de 20 de dezembro de 2006 que deverá financiar a educação de crianças desde a Educação Infantil (Creche e Pré-escola) até os adolescentes do Ensino

Médio, incluindo todo o Ensino Fundamental (do primeiro ao nono ano).

A partir do estudo da legislação que organiza a educação nacional, temos revelados dois movimentos que a política provoca. Um deles é de reação, ou seja, a política incorpora a cultura que já está estabelecida nos diversos espaços sociais. O segundo é de proposição. A política percebe necessidades futuras ou movimentos internacionais interessantes e, a partir da implementação legal, ela mesma provoca a mudança cultural nos praticantes do cotidiano; e é este movimento que pode ser percebido no que diz respeito à política de atendimento das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Uma credibilidade do discurso é em primeiro lugar aquilo que faz os crentes se moverem. Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer fazer. Mas por curiosa circularidade a capacidade de fazer se mover - de escrever e maquinar corpos - é precisamente o que faz crer. Como a lei é já aplicada com e sobre os corpos, 'encarnados' em práticas físicas, ela pode com isso ganhar credibilidade e fazer crer que está falando em nome do 'real'. Ela ganha fiabilidade ao dizer: 'este texto vos é ditado pela própria Realidade'. Acredita-se então naquilo que se supõe real, mas este 'real' é atribuído ao discurso por uma crença que lhe dá um corpo sobre o qual recai o peso da lei. A lei deve sem cessar 'avançar' sobre o corpo, um capital de encarnação, para assim se fazer crer e praticar. Ela se inscreve portanto graças ao que dela já se acha inscrito: são as testemunhas, os mártires ou exemplos que a tornam digna de crédito para outros. Assim se impõe ao súdito da lei: 'Os antigos a praticaram', ou 'outras assim acreditaram e fizeram', ou ainda: 'Tu mesmo, tu levas já no teu corpo a minha assinatura'.

Noutras palavras, o discurso normativo só 'anda' se já se houver tornado um relato, um texto articulado em cima do real e falando em seu nome, isto é, uma lei historiada e historicizada, narrada por corpos. Sua fixação em um relato é o dado pressuposto para que produza ainda relato fazendo-se acreditar. (CERTEAU, 2001, P. 241)

Entendendo Currículo como escolha e como prática cultural (Macedo, 2006), este não acontece à parte das mudanças provocadas pela política educacional, mas sim revelando toda a incoerência, as disputas e a negociação presentes no debate político. A legislação,

híbrida pela presença de diversas vozes, muitas vezes antagônicas, dos grupos sociais que buscam a hegemonia, provoca escolhas que também apontam para essa natureza, reorganizando o Currículo de forma híbrida, revelando essas diversas vozes.

1 : 1.000.000



Imagem: Google Earth

Várzea Paulista é uma cidade muito jovem. Tem 44 anos e se tornou autônoma ao se emancipar do município vizinho, Jundiaí, em 21 de março de 1965. A partir daí, começou a construir sua história, inicialmente sob a administração das três famílias que tomaram a frente nas negociações para a conquista da emancipação. A cidade, ainda hoje, possui algumas características marcadas pela cultura do início de sua história político-administrativa.

Apresento a seguir alguns dados que permitem uma maior aproximação com a realidade do município objeto deste estudo.

Sua população, estimada pelo IBGE para o ano de 2009, é de 107.211 habitantes

distribuídos numa área territorial de 35 quilômetros quadrados.

O Índice de Desenvolvimento Humano na cidade é de 0,795, considerado médio e está em acordo com seu perfil de município em processo de desenvolvimento.

A população na faixa etária de Educação Infantil representa 9%, enquanto que a porcentagem de crianças de 6 a 14 anos está em 16% do total da população residente no município. Nesse contexto o IDEB observado em 2007 foi de 5,1, para uma meta de 4,7, provocando um salto na meta prevista para 2021 que está em 6,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa que até então é de responsabilidade da esfera municipal.

Considerando a população de crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 14 anos a quantidade de estabelecimentos de ensino existentes na rede municipal é bem pequena e de fato não dá conta da demanda existente, sendo 5 creches, 13 pré-escolas e 12 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As matrículas na Educação Infantil de 0 a 3 anos representam 7% do total de crianças nessa faixa etária, enquanto que as matrículas na Educação Infantil de 3 a 5 anos representam 94%. Já os anos iniciais do Ensino Fundamental possui 5274 matrículas, ou seja, a quase totalidade de crianças na faixa etária de 6 a 10 anos frequenta a escola.

Para trabalhar com essas crianças há no município 342 funções docentes, sendo que a totalidade delas tem formação na área.¹¹

Por ser uma cidade jovem com um custo de vida inferior a outros municípios da região, acabou se configurando como uma espécie de “cidade-dormitório”, estabelecendo

11 Fonte: <http://ide.mec.gov.br/2008/gerarTabela.php> acessado em 19/12/2009. As tabelas consultadas estão nos anexos deste trabalho.

uma certa dependência econômica de cidades maiores e com mais possibilidades de trabalho, como São Paulo e Jundiaí.

A partir de 2005, quando o Professor Eduardo Pereira assumiu a administração municipal, percebo nas políticas municipais algumas propostas que indicam uma maior valorização das ações no campo da Educação e um maior investimento no sentido de fazer com que a cidade tenha possibilidades mais amplas de melhorar a qualidade de vida da população.

Nesse contexto, foi possível perceber a reorganização de vários processos políticos-administrativos, em diferentes instâncias. Um deles foi a criação de uma prática que chamamos de “Grupo Gestor” que se constitui num grupo de profissionais que trabalham no órgão central e que conjuntamente decidem os rumos das políticas municipais, tendo como referência as necessidades da rede expressas em reuniões, encontros e grupos de trabalho. Os encontros eram semanais e aconteciam às segundas-feiras na sala de reuniões do secretário.

A equipe que compunha o grupo era formada, de acordo com Souza et al (2008), por Supervisoras de Ensino Celiana Luzia de Almeida Santos e Celisa Carrara Bonamigo, Diretora Pedagógica Leonice de Brito, Diretora de Creches Alvina do C. da S. Souza e Supervisora Departamental Cristiane Machado acrescida dos Assessores Técnicos Maria José Azevedo e Ronaldo Pereira, Diretor Administrativo Emerson Righi, Diretora de Projetos Especiais Marilza Barnabé e o Secretário Luiz Antonio Raniero.

Foi nesse grupo que, a partir de estudos sobre demandas de crianças com idade para o ingresso no Ensino Fundamental e avaliação do espaço físico das unidades educacionais,

a decisão de implementar a Lei que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, em 2008, foi tomada.

Para tanto, no âmbito da Secretaria de Educação iniciou-se uma sequência de reuniões que tinham por objetivo reformular a Lei Municipal que instituiu o Sistema de Ensino. A lei anterior necessitava de atualização urgente, pois grande parte de seu texto já não se aplicava mais. Juntou-se a isso a necessidade da criação, em nível municipal do Ensino Fundamental de Nove anos.

1 : 1000

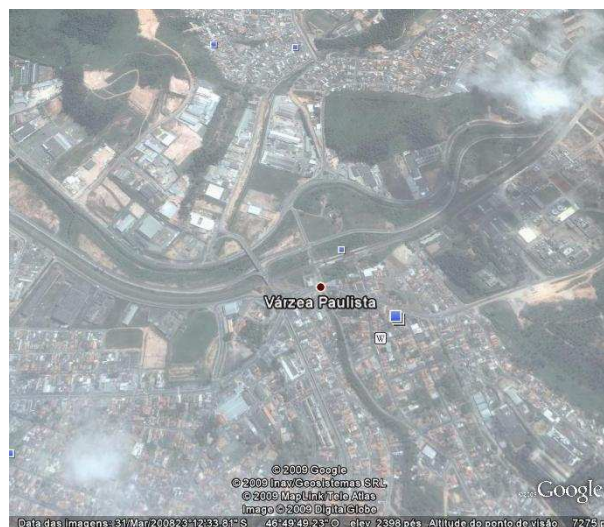


Imagem: Google Earth

O Sistema Municipal de Educação de Várzea Paulista iniciou sua organização em 1998, quando houve o primeiro concurso para professores do Ensino Fundamental, etapa que até então não fazia parte da rede de atendimento do município.

Em março de 2000, tendo sido aprovada Lei 1588, instituiu-se oficialmente o Sistema

Municipal de Ensino da cidade, cumprindo exigências da nova LDB e das políticas públicas de descentralização da educação. Anteriormente, a rede municipal era composta por escolas de Educação Infantil que eram, até então, a atribuição dos municípios no que se refere ao oferecimento da escolaridade.

A rede de Ensino Fundamental desse município é composta por onze escolas, dentre as quais duas que ainda funcionam de forma híbrida, abrigando tanto a rede municipal quanto a estadual em períodos opostos. Além disso, três escolas têm o prédio cedido pelo governo estadual, sendo que as demais possuem prédio próprio.

Em cada unidade escolar, há uma Diretora e, em escolas com mais de seiscentos alunos, que são oito, há ainda uma Vice-Diretora e uma Coordenadora Pedagógica que compõem a equipe de direção.

Todas as unidades oferecem aos alunos, além do currículo obrigatório para esse nível de ensino, aulas de Educação Física, Artes, Inglês, Espanhol e Filosofia, tendo professores especialistas responsáveis por essa tarefa.

Assistentes administrativos, ajudantes gerais, merendeiras, vigias, assistentes de alunos e professoras de escala rotativa, fazem ainda parte da estrutura com que as escolas podem contar para cuidar das tarefas relativas ao trabalho com as crianças.

No que diz respeito à infra-estrutura física e de equipamentos, as escolas podem contar com computadores de uso da secretaria e dos professores, com internet e impressora à disposição, som portátil, retroprojektor, televisão, vídeo e aparelho de DVD, um considerável acervo de livros de literatura infantil e juvenil, além de material de papelaria. Em cinco, das onze escolas, há também laboratório de informática com 10 equipamentos e máquinas

copiadoras para uso de professores e alunos.¹²

O investimento na Educação Infantil, em consequência, ficou restrito ao que era obrigatório pela Constituição, o que significava muito menos do que chegava para o Fundamental.

Nesses dez anos de Fundo, criou-se um fosso entre as equipes das duas etapas. No contexto do cotidiano das escolas, percebo que as professoras de Educação Infantil, muitas vezes, sentem-se desvalorizadas. Talvez isso ocorra pela diferença da quantidade de verbas destinadas à Educação Infantil, frente ao Ensino Fundamental, fazendo com que alguns grupos reivindiquem que os investimentos sejam feitos de forma mais justa, uma vez que a rede é única e se trata de Educação Básica.

Como a política educacional tem desdobramentos em diversos contextos, muitas vezes perdem-se de vista as causas que provocaram alterações políticas, e a percepção da situação restringe-se às consequências delas. Isso faz com que os grupos de professores afastem-se cada vez mais e até culpabilizem-se mutuamente pelas diferenças nos investimentos nas duas etapas. O diálogo e a troca que são imprescindíveis no desenvolvimento do trabalho de sala de aula ficam comprometidos da mesma forma que o Sistema Educacional único.

Foi nessa conjuntura, configurada nos últimos dez anos, que em junho de 2007, tiveram início as discussões e estudos sobre a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Conversas sobre o que seria possível e sobre as formas de fazer com que essa política se efetivasse foram uma constante na Secretaria Municipal de Educação,

¹²Toda esta estrutura do Ensino Fundamental foi financiada pelo Fundef.

Cultura, Esporte e Lazer (SMECEL) de Várzea Paulista, desde a aprovação da lei federal que estabeleceu esta mudança.

O principal problema, logo de início, era o espaço físico. As unidades de Educação Infantil estavam organizadas, até então, para atender as crianças de 4 a 6 anos e as famílias que a procuram. O poder público tem obrigatoriedade legal de oferecimento, o que não significa que para as crianças há obrigatoriedade de frequência.

Já as escolas de Ensino Fundamental têm que se organizar para atender a todas as crianças de 7 a 14 anos que estão na jurisdição de cada Sistema de Ensino, pois, nesse caso, a obrigatoriedade é, concomitantemente, de oferecimento e de frequência.

A partir dessas diferenças, aparece um dilema no que diz respeito à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental: Como atender as crianças de seis anos que já nos procuravam e as outras cuja demanda não era explicitada, visto que essa nova realidade, cria um movimento na rede que antes não existia?

Essa preocupação dialoga com o quadro apresentado por Arelaro (2005):

É importante destacar as dificuldades que poderão advir dessa decisão política, pois, dos 34,5 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental regular do Brasil, somente 520 mil deles já vêm iniciando seus estudos aos 6 anos de idade. (p. 1046)

Esse problema tornou-se menor quando, na equipe pedagógica da Secretaria, começamos a pensar sobre as questões pedagógicas. Como se daria o processo ensino-aprendizagem dessas crianças no Ensino Fundamental? Apesar de ser somente um ano a mais na etapa em questão, neste período de vida das crianças e nessa realidade onde faço minhas observações, torna-se muito diferente ingressar com seis ou sete anos na escola.

Apesar de ambas serem crianças, a espontaneidade, a concentração e a necessidade de brincadeira é diferenciada e, portanto, a forma de tratar a construção do conhecimento também deve ser.

Como organizaríamos o tempo? O que seria ensinado a elas? Quem seria o professor dessa sala: aquele que já está no Ensino Fundamental ou o professor da Educação Infantil? Que estratégias seriam utilizadas? Como atender uma idade no Ensino Fundamental sem um currículo específico para ela? E além de pensar nas diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em termos de formação docente, organização espacial, organização temporal etc, há o desafio de aproximar os educadores das duas etapas da rede, estando estas por dez anos trabalhando, praticamente, entre trincheiras.

Qual será a identidade do novo currículo que se constituirá? Ele possui elementos da Educação Infantil, mas faz parte do Ensino Fundamental, tornando-se algo totalmente reconfigurado no caminhar dessa nova proposta para crianças de seis anos.

1 : 100



Maquete construída por aluno de seis anos da EMEF Manoel Caetano de Almeida. Foto tirada pela professora Mauricéa (2008).

Essa rede em especial, da qual fiz parte como Supervisora de Ensino¹³, organizou um grupo de estudos com a participação de professores tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental para elaborar a proposta curricular que foi efetivada em 2008. Tínhamos a intenção de que houvesse pelo menos um representante de cada unidade educacional, por período, participando das reuniões, o que de início conseguimos, mas aos poucos, o grupo perdeu alguns participantes.

Ao recebermos o material produzido pelo MEC: “Ensino fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” que foi produzido em 2006, iniciamos uma leitura meio despretentiosa, mais buscando informações do que realmente estudando para a implantação. Era ainda uma possibilidade meio remota, pois o Secretário estava um pouco inseguro assim como todas nós da equipe pedagógica. Mesmo assim resolvemos criar um grupo de estudos para destrinchar o material produzido pelo MEC e também já mapear quem eram os interessados em trabalhar com essa idade. Organizamos então horários e local para nos encontrarmos e iniciarmos estudos sobre o tema.

A adesão foi mínima e nem nós mesmas, da equipe pedagógica da secretaria, sabíamos muito bem o que queríamos com esse grupo. No segundo encontro o grupo desmanchou-se e ficou em “stand-by”.

Quando o Secretário e o Prefeito decidiram implantar essa nova política no município a idéia do grupo de estudos voltou como uma necessidade, e mais, com objetivos concretos: produzir a proposta curricular desse novo ensino fundamental. Então a Supervisora da Equipe nos solicitou que fizéssemos um planejamento para os encontros até o final do ano letivo com a participação de todas as etapas da escolarização. Apresentamos então o planejamento.(...).

13 Art. 287. As atividades inerentes às funções de suporte pedagógico direto aos docentes nas áreas de planejamento, administração, supervisão, assessoramento e coordenação, incluem, além do disposto nesta lei:

I – Assessorar as atividades de planejamento, execução, controle e avaliação dos programas, projetos e ações educacionais que visem a melhorar o desempenho da rede municipal de ensino;

II – Promover cursos de formação dos profissionais que integram omagistério;

III – Investir em programas de articulação com as famílias e comunidade, no âmbito da escola, regional e do município, criando processos de integração da sociedade com os projetos pedagógicos da secretaria municipal de educação;

IV – Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema municipal de ensino; e,

V – Elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos que visem ao desenvolvimento do sistema ou da rede de ensino em relação aos aspectos pedagógicos, técnicos e administrativos. (Lei Complementar Nº 181, de 29 de outubro de 2007)

Tivemos também uma proposta de coordenação ampliada, com mais quatro profissionais da rede, para colaborar na preparação dos encontros gerais, que tem em torno de 40 professores por período. (Diário de Campo, novembro/2007).

A proposta inicial foi estudar os textos que compõem o livro “*Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*”. Organizamos cinco encontros que estavam embasados nos temas que o material produzido pelo MEC discute.

A organização dos encontros previa que cada reunião tivesse um tema para discussão. O calendário ficou assim proposto: em 10 de outubro de 2007 foi feito o planejamento dos encontros, os combinados de datas e de quais leituras seriam feitas pelo grupo. Em 24 de outubro o tema da pauta foi o conceito de infância e sua especificidade e ainda os eixos da organização do trabalho docente - o brincar e a expressividade. Em 14 e 28 de novembro discutimos as áreas do conhecimento¹⁴ propostas pelos textos do MEC, o letramento e a alfabetização e a organização do trabalho pedagógico. No último encontro em, 12 de dezembro, planejamos os trabalhos em torno do tema avaliação, objeto de um dos textos da coletânea e uma das principais preocupações do grupo de professoras.

Tínhamos como meta elaborar um documento que sistematizasse o Currículo proposto para as crianças de seis anos que freqüentariam o Ensino Fundamental e servisse de referência para as professoras que no ano seguinte iriam trabalhar com essas turmas. As discussões provocadas e os posicionamentos confrontados entre os integrantes do grupo, permitiram desestabilizações dos conhecimentos sobre a idade em questão, servindo de material para compor o texto final da proposta curricular para as crianças de seis anos na

14 As áreas propostas pelo documento são: lógico-matemática, linguagens, ciências naturais e ciências sociais.

rede municipal¹⁵.

Estes encontros, que aconteceram quinzenalmente, às sextas-feiras, de outubro a dezembro de 2007, tentaram aproximar as falas das duas etapas, e nessa tentativa o que se tornou mais evidente foram as diferenças entre elas. Diferenças estas que tentam deixar marcada a identidade de cada uma, pois o momento era de certa indefinição: o que se entendia por Educação Infantil e Ensino Fundamental? Não havia certezas sobre a definição de nenhuma das etapas. O que, segundo Silva (2008) é um primeiro passo para uma nova constituição identitária. Ele diz que

A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis. A identidade cultural não é uma identidade absoluta, uma essência, uma coisa da natureza, que faça sentido em si mesma, isoladamente. Na vida cotidiana, na experiência 'normal' da existência, essa estreita dependência entre identidade e diferença desaparece, se apaga, se torna invisível. Tanto a nossa identidade quanto a identidade dos outros (a diferença) aparecem como absolutas, como essências, como experiências originais, primordiais. A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que 'é' é inteiramente dependente daquilo que 'não é'. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e através da representação: não existem fora dela. (p. 3)

A movimentação das identidades que os estudos e as mudanças propostas despertaram têm, por um lado, a discussão da real necessidade da Educação Infantil para as crianças de seis anos e, por outro, a capacidade do Ensino Fundamental em apresentar uma proposta curricular, metodológica e organizacional que desse conta do processo de ensino aprendizagem de crianças com seis anos de idade. Houve ainda uma certa disputa sobre

15 O texto produzido pelo grupo está nos anexos deste trabalho.

qual das etapas de educação seria melhor para as crianças dessa faixa etária.

Minhas sensações enquanto coordenadora do grupo de estudos traz à tona os desconfortos, os incômodos e as construções de profissionais que estão na fronteira entre o novo e o velho:

O primeiro encontro do grupo foi um tanto tumultuado devido à leitura das diretrizes para o atendimento em 2008¹⁶ que regulamentam, de certa forma, como as escolas estarão organizadas para receber as crianças. Os professores, com toda a razão, queriam saber sobre sua vida funcional e como seria organizada a carreira para esse atendimento, visto que estamos passando na rede por outra mudança: a aprovação de novos estatutos e plano de carreira. Apresentamos o planejamento para os próximos encontros, com datas e horários além das leituras que deveriam ser feitas para eles, e isso não despertou nem o interesse e nem dúvidas por parte do grupo. Pensei e até comentei com minhas colegas “Vai ser um trabalho bem difícil, pois o interesse do grupo não é pedagógico, é de carreira e vida funcional.”

O encontro do dia 24 de outubro foi organizado por mim, pela Leonice, pela Alvina¹⁷ e pelos membros da coordenação ampliada: dois professores de Educação Física, duas coordenadoras pedagógicas, uma professora de sala e uma diretora da Educação Infantil. (...)

Contrariando nossa expectativa, ao longo da exposição dos temas a participação dos professores foi muito intensa, principalmente quando falávamos de como receber essa criança de 6 anos no ensino fundamental. As discussões giraram em torno do tempo que as crianças passariam a ficar na escola e como este tempo seria organizado para que a característica do brincar, tão ligada à Educação Infantil, não se perdesse em detrimento aos conteúdos que são mais característicos do Ensino Fundamental.

A correlação entre a cultura e o conceito de infância é um aspecto que ao meu ver não foi muito bem incorporado pelo grupo. Ficou claro que uma parte do grupo o incorporou, mas outra teve um entendimento superficial.

Na última parte do encontro, dividi o grupo em subgrupos que receberam questões para discutir e responder tendo como base os temas desenvolvidos no início do dia. (...)

A participação continuou sendo muito boa e os professores perceberam que a criação desse novo currículo não seria fácil, pois há muitos aspectos a se considerar e que isso seria determinante para a identidade desse novo Ensino Fundamental.

16 Este documento encontra-se nos anexos deste trabalho.

17 Como já apresentadas anteriormente, são parte da equipe pedagógica da Secretaria de Educação.

(...) Como os textos propostos para este dia [14/11] tratavam dos temas brincar, a expressividade das crianças e as áreas do conhecimento, as idéias que surgiram foram no sentido de fazer com que os professores experimentassem esses temas fazendo a conexão com o currículo que precisávamos elaborar.

As atividades selecionadas foram: uso de vídeos, levantamento de brincadeiras de memória para sistematizar o que poderia ser desenvolvido com cada uma delas e vivenciar a própria expressividade com areia. A discussão mais teórica sobre currículo não coube no encontro e deixamos para o dia 28 de novembro.

Não sei se foi devido à natureza das atividades propostas, mas a participação dos professores foi mais tímida no início; depois, todos se envolveram e penso que ficou para todos que os pilares para o currículo que elaboraríamos seriam o brincar e a expressão pela arte. Todas as outras áreas do conhecimento partirão desses dois pilares. Além disso mostramos as duas realidades que não se pode perder de vista ao pensar currículo: as crianças em vulnerabilidade social – que são muitas na nossa rede – e a curiosidade que é constituinte da criança que conhecemos hoje.

Num dos encontros houve um princípio de tensão entre uma professora da Educação Infantil e uma do Ensino Fundamental. Ao falarmos sobre as diferenças entre a abordagem didática das duas etapas da escolarização, as professoras sentiram-se ofendidas e criticadas por parecer que o trabalho da outra etapa seria melhor realizado. Tive que interferir para que o clima não tomasse conta da reunião, retomando o objetivo do encontro: buscar a melhor combinação das especificidades das duas etapas para criar o novo currículo.

Apesar da interferência ter sido necessária, penso que essa tensão está presente o tempo todo pois é como se uma etapa, a Educação Infantil, abrisse mão de uma idade em favor do Ensino Fundamental e que para a primeira ele não estaria preparado para receber a criança de 6 anos. E ao mesmo tempo o Fundamental encontra-se privilegiado e entende que a inclusão dessas crianças nessa etapa significa que sua especificidade é “mais importante” que a da Educação Infantil. (Diário de Campo, novembro/2007)

Essa tensão entre professores é um primeiro passo no sentido de mudança, provocada pela política curricular que produz uma nova cultura e um novo conhecimento, pois essa mudança, como afirma Lopes (2006), leva tempo para ser incorporada pelos sujeitos.

Nos encontros e em reuniões na secretaria de educação, foi apontada a necessidade

da continuidade dos estudos, o que nos revelou que as discussões iniciais haviam provocado desestabilização e movimentação no corpo docente foi sinalizada, ainda, uma preocupação com o desenrolar do currículo nos anos que se seguiriam.

No entendimento do grupo de estudos de professores que prepararam a proposta curricular para as crianças de seis anos, se uma mudança acontece na forma de atendimento dessa idade, então ela deveria ter ressonância no trabalho com as crianças mais novas e com as mais velhas, a fim de que a continuidade da educação desses sujeitos do processo tivesse possibilidades concretas de acontecer, organizando a intencionalidade das ações de professores, professoras e toda a equipe escolar.

CAPÍTULO 3 - Narrar histórias de ser professora

*Mas é tempo de tornar àquela tarde de novembro,
uma tarde clara e fresca, sossegada como a nossa casa
e o trecho da rua em que morávamos. Verdadeiramente
foi o princípio da minha vida; tudo o que sucedera antes
foi como o pintar e vestir das pessoas
que tinham que entrar em cena, o acender das luzes,
o preparo das rabecas, a sinfonia...
Agora é que eu ia começar a minha ópera.
(Assis, Machado, 1994 : 16)*

Para dar conta da singularidade da análise a que se propõe esse texto, foi necessária uma escolha metodológica que respeitasse os sujeitos como únicos e cujas percepções sobre a realidade pudessem ser as mais diversas. A forma de construção dos dados precisou considerar a experiência vivida desses sujeitos, respeitando-os como singulares, a fim de trilhar um caminho único e próprio de análise.

Esses princípios metodológicos fazem parte de uma forma específica de entender a pesquisa qualitativa que quer fugir das metanarrativas e das explicações totalizantes. O pensamento pós-moderno traz essa possibilidade, não sem correr alguns riscos como o de tornar o singular uma verdade geral, ou de, após uma conclusão, fixá-la como imutável. Esses riscos são próprios de quem, como muitos de nós, foi educado numa perspectiva iluminista (Veiga Netto, 2007), mas busca forma diferente de responder a novas questões.

A escolha feita leva em conta a especificidade dos sujeitos, mas também de toda a situação que se encontra sob análise.

Pois como nos diz Costa (2007):

A história continua, e narra sobre novos sujeitos, novos movimentos

sociais, novos gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas os olhos deixarem ver, as possibilidades de interpretação permitirem compreender, e a flexibilidade cultural, social e política puder admitir. (p. 18)

A narrativa benjaminiana, como princípio metodológico, revela as experiências que podem tornar significativa a vivência dos sujeitos em dado momento histórico. Há uma ressignificação do conceito de experiência.

Ao narrar o acontecido, as narradoras-professoras significam e ressignificam os fatos, pois contando suas vivências e experiências, compartilham histórias do vivido, aproximando-se do outro.

As narrativas das professoras que estão com as turmas de seis anos serão, então, o meu material de pesquisa e fontes de análise para entender a configuração curricular que se dará com a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Na contramão de uma cultura que desqualifica o trabalho do professor, produzindo um esvaziamento dos sentidos, as narrativas apresentadas neste estudo pretendem tornar-se rastros da experiência dessas professoras. Pretende ainda mostrar que são fragmentos de vida comunicáveis que se juntam numa bricolagem onde o produto revela nova perspectiva, fazendo com que os sujeitos da experiência deixem de deslocar-se como autômatos.

3.1 Quem se dispôs a contar as histórias



Hora do Conto com turma de seis anos e a professora Janaína na EMEF Professora Palmyra Aurora D'Almeida Rinaldi. Foto tirada pela professora Rose (2008).

Para compor o grupo de sujeitos dessa pesquisa, fiz uso das entradas de que disponho, sendo funcionária da Prefeitura e da Secretaria que estou estudando. Por isso mesmo, isenção, sob essa perspectiva, é algo impossível, principalmente estando eu tão implicada em todos os aspectos que serão objetos da pesquisa.

Como nos lembra Veiga Neto (2007) é impossível total neutralidade, pois todas as escolhas que fazemos apontam para uma intenção de análise, porém “isso não significa falta de rigor mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar.” (p. 35)

No município de Várzea, em 2008, primeiro ano de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, foram criadas vinte classes e, portanto, vinte professoras aceitaram o desafio de trabalhar com essas turmas, sendo que quinze já eram do Ensino Fundamental e outras cinco se removeram da Educação Infantil. Esse foi o universo de pesquisa que se apresentou: as professoras que estavam com as turmas de seis anos.

Na constituição do material empírico dessa pesquisa, além dos depoimentos, foram utilizadas informações que constam do meu diário de campo, em documentos oficiais e também registros fotográficos.

A princípio pensei em ouvir as narrativas de cinco professoras, pois considerei que dessa forma conseguiria produzir um bom material de pesquisa para a discussão a que me propunha. Ao iniciar a escuta dos depoimentos, entretanto, percebi a riqueza de vivências, sugestões, propostas e possibilidades que as mudanças nas escolas proporcionaram, e o meu campo de estudos se ampliou para, pelo menos, uma professora de cada unidade educacional.

O critério de escolha foi o aceite da professora, portanto, se na escola, mais de uma profissional aceitasse contar a sua prática, todas seriam ouvidas. Somente uma das unidades não teve representação nessa fase da pesquisa, pois nenhuma das professoras aceitou dar seu depoimento.

No total, recolhi quinze depoimentos, todos gravados em áudio e posteriormente transcritos para a análise das falas. O áudio da primeira professora que ouvi, infelizmente, se perdeu. Atribuo essa falha principalmente ao nervosismo que tanto eu, quanto a professora claramente tínhamos no momento da gravação. Em duas outras oportunidades, devido ao

grande barulho do ambiente, grande parte do que foi falado também se perdeu, portanto, pouco material desses depoimentos foi utilizado.

As conversas com as professoras não teve roteiro rígido, mas teve como pano de fundo principalmente três aspectos: a percepção sobre as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o sentimento das crianças em torno dessa mudança e a organização pedagógica para atender às necessidades e objetivos tão novos.

Tentei fazer com que as professoras ficassem livres para narrar suas experiências e, ao longo das falas, estabelecemos um diálogo que se desdobrava em outras questões específicas ao relato de cada uma delas.

Minha escuta esteve permeada por aspectos indissociáveis da pesquisadora: minha perspectiva era a de quem esteve na gestão da Secretaria e que no momento dos depoimentos coordenava o grupo de estudos curricular; minha experiência prévia como professora de Ensino Fundamental e de crianças com sete anos. É preciso, então, levar em conta

não só que estamos vendo as coisas de certa perspectiva, mas também que filtramos a informação visual ao focalizar a atenção em certas coisas, que nossos conhecimentos prévios sobre “o que devemos ver ali” guiarão em boa parte o processo perceptivo e que aquilo que vimos só pode fazer parte de um conhecimento público através da linguagem. (Najmanovich, 2001, p. 87)

Optei por apresentar os depoimentos sob a forma de mônadas. Estas estão organizadas a partir dos temas em pauta: 1. O Ensino Fundamental e suas principais características – conhecimento, disciplinarização, alfabetização, aluno; 2. A Educação Infantil e suas características – brincadeira, expressividade, movimento, criança. Além desses dois

principais eixos, surgiram a partir da leitura das transcrições das entrevistas, dois outros temas: 3. O híbrido, o conflito entre as diferentes culturas que permeiam a política educacional em questão; 4. A formação docente das professoras.

É o ouvinte que atribui significado ao narrado e produz o adensamento das histórias contadas. Portanto, não há linearidade fixa para a leitura e não há preocupação em igualar quantidades ou em que todos as depoentes tenham participado de cada um dos eixos organizados para a apresentação.

As docentes podem então ser as autoras da narrativa do texto curricular. É em suas falas que esse texto se organiza e se configura como uma produção cheia de significados, compondo o presente e o futuro dessa produção curricular.

Eu que ouço as narrativas das professoras também me modifico, pois o que elas contam, me passa e me faz ver o vivido a partir dos olhos de outros sujeitos do conhecimento, que estão em outro lugar e vivenciam diferente de mim que estive na gestão da Secretaria.

Apresento agora as professoras que narraram suas histórias. Seus nomes são reais. Nenhuma delas quis anonimato. Preferiram assumir suas falas com seus próprios nomes:

Adriana, nascida em 14/06/70, formada em Ed. Artística e pedagogia. Trabalhou com crianças que frequentam desde a Creche até o Ensino Médio. Atualmente dá aulas de Educação Artística para turmas de seis a quatorze anos em duas redes distintas: a municipal de Várzea Paulista e a Sesi, em Jundiaí.

Camila, nascida em 17/02/80, formada em Letras. Trabalhou como auxiliar em colégio particular e como substituta na rede municipal de Jundiaí. Ingressou no município de Várzea Paulista em 2005, onde também, neste primeiro ano, exerceu a função de substituta em

diversas salas. Somente no ano de 2006 passou a titular de uma turma de segunda série. Esta professora participou dos encontros para elaboração da proposta para as turmas de seis anos.

Dirce, nascida em 10/09/53, formada em Nível Médio no Magistério, cursando graduação em Pedagogia. Trabalha na educação há 14 anos. Também começou sua carreira substituindo em classes sem professor. Já trabalhou com Educação Infantil e com Ensino Fundamental e sua maior experiência é com a antiga primeira série.

Inês, nascida em 24/06/68, formada em Ciências e Pedagogia. Tem quase vinte anos de magistério. Sua carreira se construiu com experiências na rede estadual de São Paulo e na rede municipal de Várzea Paulista. Trabalhou com a segunda fase do Ensino Fundamental e com a Educação Infantil. Seis anos é a idade que tem maior identificação.

Janaina Pereira, nascida em 17/11/82, formada em Pedagogia, também fez magistério em Nível Médio. Está há cinco anos na rede, sempre em escolas de Ensino Fundamental. Foi uma das professoras que participou do grupo de estudos que elaborou a proposta curricular para as turmas de seis anos.

Janaina Prado, nascida em 28/12/77, formada em Pedagogia. De 1997 a 2000 trabalhou como substituta na rede estadual. Em 2001 prestou concurso em Várzea Paulista para o Ensino Fundamental e ingressou em 2002.

Kátia, nascida em 07/03/66, formada em pedagogia. Depois de casada e mãe decidiu ter uma profissão. Sua vontade era fazer Educação Física, mas devido às suas dificuldades pessoais decidiu fazer Magistério. Substituiu alguns anos na rede municipal de Campo Limpo Paulista, onde mora. Ingressou como professora do Ensino Fundamental em Várzea Paulista em 2002.

Leslie, nascida em 15/09/79, formada em Pedagogia. Iniciou numa escola da rede particular de Jundiaí com turmas de Educação Infantil. No ano seguinte, numa outra escola particular da mesma cidade começou a trabalhar com o Ensino Fundamental. Ingressou na rede em 2002 como professora do Ensino Fundamental. Também participou do grupo de estudos que elaborou a proposta curricular para as turmas de seis anos.

Magda, nascida em 18/07/76, formada em Pedagogia. Trabalhou em uma escola da rede particular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. No município de Várzea, ingressou em 2000 como professora do Ensino Fundamental. Foi uma das professoras que elaborou a proposta curricular para as turmas de seis anos.

Mauricéa, nascida em 31/12/79, formada em Pedagogia. Foi estagiária durante o ano de 1998 e, em 1999, ingressou na rede do município de Várzea Paulista como professora do Ensino Fundamental.

Puresa, nascida em 18/08/56, formada em Pedagogia. Seu trabalho se deu nas redes estadual paulista e municipal de Várzea Paulista. Na rede estadual foi efetiva por dezesseis anos, dos quais doze com classes de alfabetização. Na rede municipal tem vinte e um anos como efetiva, dos quais dez em sala de aula, com turmas de seis anos. Exerceu funções de suporte pedagógico nas escolas e na Secretaria de Educação nos outros onze anos. Também participou do grupo de estudos para a elaboração da proposta curricular para as turmas de seis anos.

Rose, nascida em 04/01/72, formada em Pedagogia. Tem sua carreira construída principalmente no Ensino Fundamental. Ingressou na rede em 2002 como professora dessa etapa.

Silvia, nascida em 24/02/70, formada em Pedagogia. Trabalhou em uma escola da

rede particular de Jundiaí, na Educação Infantil. Coursou e concluiu graduação em Serviço Social e por alguns anos trabalhou nessa área em empresas privadas. Retornou à educação em 2002, quando ingressou na rede municipal de Várzea Paulista como professora do Ensino Fundamental. Fez parte do grupo de estudos que elaborou a proposta curricular para as turmas de seis anos.

Tânia, nascida em 05/03/72, formada em Pedagogia. Está no Magistério a quase 25 anos. Trabalhou na rede municipal de Jundiaí como contratada com turmas desde creche até a quarta série. Ingressou na rede de Várzea Paulista como professora do Ensino Fundamental em 2003.

3. 2 As criações cotidianas

Conjunto de Mônadas relativas ao Ensino Fundamental – aluno, alfabetização, disciplinarização, conhecimento.

Contadora de história

Percebo que o fato de trabalhar muito com a imaginação das crianças tem ajudado demais na minha prática. Eu percebo que o vocabulário das crianças fica enriquecido com o tempo. Eu me surpreendo no dia-a-dia. Percebo que situações que nós contamos de uma maneira muito sutil, quando você trabalha uma história bem contada, dramatizada, por exemplo, puxa uma música, como as professoras de sala vem trabalhando também. É uma sequência de coisas para chegar ao final do processo. Você está vendo que é uma coisa coesa, um

trabalho muito bacana, só que por eles serem pequenos você não nota tanto agora. Mas é engraçado pois eu tenho percebido algumas coisas que até então não fazia. Por exemplo, a entrada de crianças de seis anos na escola me estimulou mais ainda a contar histórias.

(Adriana)

Espaço para brincar

Se formos analisar a parte física, a escola não foi adequada, deixa muito a desejar, até para as outras crianças, não somente para as de seis. Eu acredito que falta espaço, espaços adequados para fazer brincadeiras adequadas, como o jogo simbólico num espaço ideal e tudo o mais. Mas eu percebo que todos estão com essa preocupação: o horário de relaxamento com as crianças, o horário de brincadeira fora da sala. Nós saímos da sala, vamos para a quadra. Mesmo que esteja um pouco escura às vezes nós não deixamos de ir e desenvolver esse trabalho. (Adriana)

Brincar com objetivo: alfabetização

Eu estava comentando não faz muito tempo com uma colega, como eles estão progredindo na questão de escrita, de fase de escrita, e a gente estava pensando em como eles chegam na primeira série. Nós estamos vendo como o trabalho está voltado, não só para alfabetização, mas tem esse olhar para a alfabetização também, que é importante a gente trabalhar com isso, precisa ver como eles estão crescendo neste sentido. Tem a brincadeira, mas é a brincadeira com objetivo, é uma brincadeira que tem um propósito, não é o brincar por brincar, apesar de ter momentos que eles brincam por brincar, mas até neste momento

tem o objetivo de que eles relaxem. Eu percebo agora pelo desenvolvimento dos alunos que eu vou chegar no fim do ano com muitos alunos alfabetizados, já dá para perceber. E não é isso que acontecia quando a gente recebia os alunos da Pré-Escola, então eu acho que esse olhar diferenciado já está dando resultado, já percebo que eles estão melhores, não só na questão da alfabetização, mas na questão da autonomia. (Camila)

Chegar mais preparadas e sair mais preparadas

Eu acho importante o ensino de seis anos, porque a maior parte das crianças entra com sete anos, sem contato nenhum com escrita nem com leitura. Então ir para a escola com seis anos, ajuda muito. Quando eles forem para o segundo ano... até o final do ano eles vão estar na hipótese silábico-alfabética. É lógico que vão ter alguns que vão chegar silábico com valor sonoro, pois o tempo deles é outro. Mas eu acho que os seis anos são muito importantes, porque nem toda família tem a consciência de que a criança deve ter contato mais cedo com escrita, com lápis, com tesoura, já com eles sendo obrigados, essas crianças vão futuramente sair mais preparadas da escola. (Dirce)

Claro, não esquecendo o lúdico

Agora o objetivo da alfabetização está maior. Acho que tenho um compromisso maior. Porque antes no [Educação] Infantil nós não tínhamos compromisso nenhum de alfabetização, nenhum. As nossas coordenadoras deixavam livre 'olha nós não temos obrigação de alfabetizar' era isso que elas falavam. Se a criança se alfabetizar, tudo bem, não tem problema nenhum, claro é lucro para nós, lucro para a primeira série. Na série

inicial, ou o ano um, que é o nosso caso, eu acho que a alfabetização é mais séria, que tem que puxar mais. Claro não esquecendo do lúdico, do brincar, das rodas de história, das rodas de ciências e tudo o mais. A exigência é minha, primeiramente minha e da comunidade. Porque acham que quando é feita a matrícula no [Ensino] Fundamental, já vem com essa visão de que a criança está no primeiro ano, no primeiro ano que a criança está na escola, é a visão que eles tem. Eu até conversei com as mães, expliquei, que se não atingir os objetivos elas precisam entender, porque tem que respeitar o limite da criança, a hora dela, o momento dela, mas eu acho que nós precisamos nos empenhar para a alfabetização sim. Não alfabetizar, mas pelo menos chegar na hipótese silábico-alfabética. Alfabetização para deixar ele melhor, não mais avançado, mas melhor para o segundo ano. Por isso é importante a gente tentar alfabetizar no ano um. Porque não alfabetizar no ano um e deixar para o ano dois? Porque não fazer uma coisa que a gente pode fazer agora? E essa idade de seis anos, eles são muito abertos. É a idade boa para a gente alfabetizar. Mas alfabetizar daquele jeito que eu falei: brincando cantando, trabalhando com textos variados, com vários portadores, com muita leitura. Se tivéssemos cinco horas, acredito que alfabetizaríamos todos. Porque não alfabetizar as crianças com seis anos, não é? Por que não? Eu acho que não tem problema nenhum, não vai deixar nenhuma criança com problema. Por que não avançar quando a criança tem condições? Porque a gente sabe que eles tem potencial. A gente tem é que valorizar e não subestimá-los, nunca. (Inês)

Necessidades curriculares

A gente prioriza as necessidades das crianças de seis anos, porque eu tenho muita experiência e a colega também, então, a gente trabalha os conteúdos que estão no Referencial [Curricular Nacional de Educação Infantil] e que a gente acha necessário: família, comunidade, corpo humano, escola, interação. No primeiro bimestre, geralmente, trabalhamos com interação, porque para eles foi tudo novo, ficar com a carteira, ficar com os pezinhos pendurados porque a carteira é grande e lá [na escola de Educação Infantil] a carteira é pequenininha e lá fazíamos roda todo dia porque tinha espaço, aqui para arrastar carteira é complicado não dá para fazer roda todo dia, fazemos quando é possível. E então a gente vai organizando os conteúdos conforme achamos necessário: projeto fundo do mar, projetos de alfabetização, como por exemplo, trabalhar com variedade de texto – poesia, parlendas, o que é, o que é, todo esse repertório de textos variados para poder estimular bastante a criança. É importante para trabalhar com eles bastante leitura, com imagens, bastante escrita, mas não escrita forçando, nada de muita cópia, coisas bem leves, bem lúdicas para eles. Eles pensam que estão brincando e estão aprendendo. (Inês)

Organização

Nossa organização aqui, como dividimos com a rede estadual, geralmente é individual, de frente para a lousa. Para as crianças era uma postura diferente que eles teriam que adotar. Isso para eles é diferente, foi diferente, e eu percebi uma resistência muito grande deles em quererem ficar sentados de frente para a lousa. Mas com o tempo eu fui propondo algumas

atividades em grupo, outras em duplas e eles gostaram de ficar em duplas. Mas para eles foi mais seguro pois a sala tem poucas crianças. Eu percebo na organização dos cadernos também, porque eles não tinham isso 'ah agora é aula de..., então vamos pegar o caderno de....' Eles gostam de escrever no caderno, para eles é uma coisa nova, para eles é gostoso, o fato de estar em uma escola nova, material novo, pessoas maiores. Eles se assustaram um pouco com o tamanho da escola, mas como o grupo se conhecia e era pequeno foi tranquilo. Eu comecei com muitas coisas que eles já conheciam, comecei a trabalhar com os nomes deles, os nomes dos amigos, então eles se sentiram mais seguros. (Janaína)

Só alfabetização

Estávamos comentando aqui no grupo de professoras de turmas de seis anos que a série inicial, infelizmente, está ficando mesmo só alfabetização. Na medida do possível, lógico, a gente tenta... eles exigem isso da gente a brincadeira e outras coisas, mas é muito difícil pelo espaço físico. Eu acho que está muito difícil perder os hábitos das outras séries. Até mesmo o caderno de rotina, a gente sabe que nas outras séries tem tanta coisa para registrar, colocamos atividades permanentes e no decorrer das aulas vamos registrando no portfólio da criança, mas é mínimo e me pergunto se estou fazendo certo. É difícil tirar essa visão de uma primeira [série], de uma segunda [série], de uma terceira série para colocar na série inicial. Não que a série inicial seja só alfabetização, mas eu acho que tem essa preocupação, maior que no [Educação] Infantil. Não sei se estou enganada, pois estou pensando nas experiências anteriores com a segunda série. Muitos alunos que eu tinha, não sabiam se

localizar, por exemplo, numa folha, num caderno, então eu acho que pelo menos estou tentando trabalhar isso na série inicial. (Leslie)

“Ele agá”

Temos o objetivo comum que é prepará-los para alfabetização. Preparar não só a questão da adaptação, porque o pré adapta a criança à brincadeira, a conviver com o outro. Acho que o objetivo é mais esse, a convivência. Aqui, além da convivência, a gente também está preparando para alfabetização, estamos preparando para questão matemática, as questões ambientais, estamos preparando as crianças para tudo isso, estamos exigindo um pouco mais. Coisas que demorávamos três meses falando com a primeira [série], eles aprenderam em um mês. Até questões ortográficas de 'LH'. De tanto fazer listas, atividades que têm muito esse dígrafo, hoje quando eles vão falar uma palavrinha, vão soletrar, eles falam 'ele agá' corretamente. Então eles aprendem muito rápido, têm muita capacidade, e acho que no pré essa capacidade não estava sendo desenvolvida. (Janaína)

Pegar o chicotinho

O que se espera é preparar mesmo, para que eles tenham um ano dois tranquilo, porque tínhamos uma primeira série muito lotada de coisas – tem que alfabetizar, tem que cumprir Currículo, tem que cumprir grade, planejamento muito extenso e acabávamos deixando de lado brincar, joguinhos, acabávamos levando muito tempo. Aqui não, a gente está tendo a semana inteira para jogos de alfabetização, jogos de matemática, para na primeira série iniciar questões de texto, de cálculos escritos, não só cálculo mental, então eu acho que eles

estão ganhando muito com isso, tempo e qualidade. Tem que levar muito a sério, porque senão continuaremos a fazer o trabalho de pré e não teremos o resultado esperado. A adaptação deles foi tão difícil quanto foi para a gente, porque eles estão mudando para uma escola de crianças maiores, de Ensino Fundamental, e os pais acabaram colocando muita expectativa neles 'olha, lá não é lugar de brincadeira, lá a coisa é séria, lá não tem mais isso, não tem parquinho', então eles vieram com bastante medo, achando que aqui só tinha monstro e que o chicotinho seria usado para se alfabetizar na marra. (Magda)

Parece que estão conformadas

A gente acaba escolarizando muito a criança de sete anos e elas acabam perdendo, acho, um pouco da infância na escola. Parece que já estão mais conformadas com o sistema escolar, com carteira, cadeira, giz, lousa... (Mauricéa)

Não é obrigatório sair alfabético

Eu gosto dessas questões relativas à alfabetização, de ver a criança ler, mostrar a eles esse mundo de letrados, mostrar livros, diversos portadores, de trabalhar com materiais diferentes. Não gosto muito daquela coisa de rotina, gosto de mudanças, materiais diversos, portadores diversos e assim a gente aprende, eu acho. Agora vindo para a escola, as crianças vão ter este contato com os portadores de texto. Também acho que aos seis anos não é obrigatório sair alfabetizado. Temos que oferecer os portadores de texto, as coisas lúdicas, respeitar o tempo da criança brincar. Não é que eu queira que cheguem todos alfabéticos todo ano, mas quero que eles tenham gosto, gosto de pesquisar um livro, gosto de ler um livro, gosto pela

poesia que, por exemplo, quando eu falei de poesia e comecei a brincar com as poesias, eles nem sabiam o que estavam fazendo, o que era poesia. (Puresa)

Aqui a coisa é séria

Eles estão sentindo-se mocinhos. Eles tinham uma idéia... enquanto estavam na escola de Educação Infantil, se sentiam pequenos e quando vieram para essa escola maior vendo os alunos que são muito maiores do que eles, alunos de terceira e quarta séries, sentiram-se grandes. Então ao mesmo tempo que tiveram um choque no começo do ano, de adaptação, e ficaram meio nervosos, ansiosos, quando passou o nervosismo e a ansiedade, se sentiram mais maduros. Eles sentiram que estão numa escola grande, de gente grande e que vão aprender a ler e escrever. Eles têm essa meta. Não sei se são os pais que incentivam, com certeza deve ser, mas acham que aqui vão aprender a ler e escrever, mas na Educação Infantil, não. Lá eles só brincavam. Então a todo momento falam assim para mim 'aqui sim é bom, porque aqui eu vou aprender a ler e escrever, porque lá na outra escola a gente só brincava, fazia só uma folhinha ou duas. Aqui não professora, aqui tem muita atividade. Aqui é sério.' Eu tenho uma aluna que falou para mim num dia 'aqui eu acho que vai até ter prova' e eu falei 'não, aqui não vai ter prova ainda', e ela falou 'não, mas no ano que vem vai e a prova é coisa séria'. Eles estão animados porque querem ser grandes, querem ser iguais aos irmãos que estudam na terceira e na quarta série. (Sílvia)

Eu esqueci a parte pedagógica

As minhas crianças não sabiam recortar, não sabiam colar, você via que era a primeira vez mesmo que estavam fazendo aquilo. Então em primeiro lugar eu esqueci a parte pedagógica quando eu cheguei aqui. Eu não podia exigir muito deles, porque eles nunca estiveram numa escola. A parte pedagógica que eu digo é a escrita. Eu deixei a escrita de lado, no começo. Eu não me preocupei. 'Ah! São todos pré-silábicos', não, em nenhum momento eu fiquei preocupada. Porque a maioria das professoras que eu via tinha muita ansiedade, mas minha ansiedade não era essa, até porque eu tenho uma bagagem. Faço roda todos os dias com eles, canto todos os dias com eles, mostro as caixas [de história]... conto as histórias só que agora eles estão contando as histórias das caixas. E foi por esse lado que eu fui. Por um lado eu acho que a criança está ganhando, pela parte pedagógica. Como os meus alunos iriam para uma primeira série sem esses pré-requisitos que eles estão tendo agora? Eles estão crescendo muito, quando chegarem na primeira série eles vão estar muito avançados. Isso foi positivo, mas o ponto negativo é a falta de espaços, de condições, da sala de aula, da mesinha, da cadeira, essa parte eles perderam. (Tânia)

Conjunto de Mônadas referentes à Educação Infantil – brincadeira, expressividade, movimento, criança.

Eu não imaginava que seria tão diferente

No início foi bem complicado porque eu não imaginava que teria tanta diferença de seis para sete anos. Sabia que ia ser um pouco diferente, mas não imaginava que era tanta diferença. Como eu já trabalhei com primeira série eu falei 'ah, acho que vai ser tranquilo, já tenho experiência com primeira série, então...', mas é bem diferente, eles são bem diferentes. No começo [percebi] uma certa resistência, é difícil entrar no mundinho deles, se relacionar com eles. Não sei se pela idade, porque eles se envolvem muito com você, eu sinto que eles demoram a confiar, eu acho. Também tem a questão da idade, porque nesta idade eles são mais próximos dos pais, dependem muito dos pais e acho que eles trazem isso também. Têm uma carência de afetividade muito grande. (Camila)

Eles são crianças

Acredito que na pré-escola tinha um olhar só para brincar, pelo menos era a impressão que eu tinha quando os alunos de primeira série chegavam aqui. Eles queriam muito ir ao parquinho e perguntavam 'quando a gente vai brincar...' eles são crianças e a gente não pode cobrar demais deles e não pode privá-los de brincar, do que é natural deles. A gente tem trabalhado muito com músicas, com atividades lúdicas mesmo, na alfabetização, jogos, então a gente tem procurado trabalhar dessa maneira. (Camila)

A gente faz brincadeira na sala de aula

Eu percebi que eles sentem falta do vídeo. Algumas mães mandaram bilhete perguntando porque eu não levava a turma na sala de vídeo e eu fui explicando que na escola não tem espaço e não tem como levá-los ao vídeo. Sentem falta também do parque. No começo eles perguntavam 'Prô, mas não tem parque?' Então eu expliquei que até o final do ano talvez ele fosse instalado, pois o Ensino Fundamental de Nove Anos foi implantado esse ano, e essa é uma escola de [Ensino] Fundamental e que nessas escolas normalmente não tem parque. Eu senti falta do brincar no parque, mas em compensação a gente faz brincadeiras na sala de aula. (Dirce)

Eles já fazem a roda certa

Quarta-feira não tem aula de Educação Física, então, ontem mesmo, eu saí com a turma e nós brincamos de roda. No começo eu não conseguia brincar de roda com eles. Era um tumulto! Eles puxavam; agora não, eles já fazem a roda certa, já cantam. É uma satisfação de se ver. Eu acho que a Educação Infantil tem que brincar porque nós brincamos muito com as crianças de seis anos. A gente joga... eles adoram quando a gente joga. Eu estou fazendo o jogo nunca três, nunca quatro e é brincando. Eles estão construindo, mas para eles, estão brincando. É importante porque a brincadeira abre um pouco a mente da criança, ela se desenvolve. Eu acho que a brincadeira desenvolve o cognitivo da criança. Principalmente na Educação Infantil que eles têm blocos lógicos, aqueles jogos de montar, que seria importante continuarem tendo isso. Eu acho que é importante brincar sim. (Dirce)

Era uma festa

A questão, quando a gente fala de trabalhar bastante o brincar, para eles, brincar é essencial, então é preciso colocar o brincar nas atividades. Eu fiz o jogo 'nunca dez' na minha sala. Quando eu fiz em outras séries, eles entenderam o jogo e tudo, mas esse ano virou um supermercado do 'nunca dez'. Então eles jogavam, quando eles tinham dez eles vinham comigo, eu era o caixa, eles me davam dez quadradinhos e levavam uma barrinha. Era uma festa. Então ficou o supermercado do 'nunca dez'. Foi uma brincadeira que se a gente for ver, de uma atividade que se quer enfatizar a questão de contagem e troca, o jogo virou festa. Eu acho que valeu por tantas aulas para eles, foi muito interessante. (Janaína)

Eu pulei fases

Esses dias eu fui jogar, para trabalhar com soma em matemática com dadinhos. Eu dei o dadinho para eles e falei 'crianças joguem os dados'. Eles colocavam os dadinhos em cima da mesa. E eu disse 'não, não, é para jogar!'. Então eles pegaram os dados e arremessaram um no outro (risos). Depois, conversando com outras professoras, percebi que é preciso começar com o dado maior, mas eu não tinha pensado nisso. Então nesse ano está sendo assim, eu vou e acabo voltando para fazer diferente porque eu pulei fases. (Leslie)

Deixa eu fechar a porta para ninguém pensar que sou louca

São crianças, não tem como. Eles querem brincar muito, tudo é muito lúdico, muito lúdico mesmo. Quando eu cheguei, nos primeiros dias, se não tivesse frequentado aquele grupo de estudos, eu acho, que se eu viesse aqui com uma aula pronta, pensando numa rotina de

segunda série, não daria certo. Por exemplo, na apresentação do dia das mães, nós fizemos junto com a quarta série e no ensaio as turmas de quarta sentadinhas, cantando e a série inicial não, eles já levantam, já dançam. Então eles nos lembram a todo momento que eles têm seis anos. Eu acho que não tem como ser diferente. Eu falo que se gravar a gente falando não dá nem para assistir depois, porque vira comédia. A gente faz cada coisa... Você fala 'Ai meu Deus, deixa eu fechar a porta, para ninguém ver, porque senão vão pensar que sou louca', mas eu acho que não tem como ser diferente. (Leslie)

Você não pode simplesmente ler

Na série inicial você tem que ser muito mais carinhoso, lógico, você não vai exercer o papel de mãe, não é isso, mas o afeto é diferenciado, é a primeira coisa que tem que acontecer para você conseguir seu objetivo. Tudo é diferente, porque antes de começar a aula... o jeito de contar uma historinha, você não pode simplesmente ler, por exemplo, se você está com uma luvinha na mão assim gesticulando, fazendo de conta que é um bichinho, já muda. O que eu adoro fazer é dramatização. Eu acho que eles ficam encantados com os personagens, com a história com o fato de você montar um cenário da Branca de Neve, a casinha dos anões. Por exemplo, não tem nada na sala de aula, fantasia nenhuma, então como a gente vai providenciar a capa do príncipe? Ah, vamos pegar uma blusa de moletom e amarrar nas costas. Esse fato de ficar pensando, improvisando é muito legal. (Leslie)

Eu me interpretei no fantoche

As crianças vão dando indícios do que é preciso fazer, porque se preparamos alguma coisa que é muito maçante, a gente já percebe que vai ter que mudar a estratégia. Para chamar a atenção não adianta falar 'pessoal, senta na carteira', é cantando uma musiquinha. Se você quer conversar com elas sobre determinado assunto, vamos encenar. Você é obrigada a procurar outros meios, outros recursos para chegar na criança. O que eu acho muito legal da idade é a capacidade de fantasiar: eu precisava conversar com eles sobre um combinado que fizemos no início do ano e algumas crianças não estavam respeitando. Eles têm bastante dificuldade com relação à organização do material, deixam muito material esparramado, em todo final de aula recolho uma latinha cheia de lápis, de borracha e eu precisava conversar com eles a respeito disso, mas já estava no final da aula e eles já não estavam querendo mais... e eu não conseguia falar. Então tive uma idéia. Peguei um fantoche e me interpretei no fantoche e conversava com as crianças. Eu falava 'Maria Eduarda, eu estou triste com você hoje' e ela respondia 'Mas você está prô, mas porque você está?' 'Porque você deixou todo o seu material esparramado'. E eles se envolveram tanto com a brincadeira que no dia seguinte tive que fazer de novo. Então todo dia que eu entro em sala, eles perguntam 'hoje vai ter teatro?'. As tuas possibilidades de chamar a atenção e de conquistar alguma coisa com eles é na brincadeira mesmo. Por isso eu falo que não tem como esquecer, eles não deixam a gente esquecer que eles têm seis anos. Mesmo quando a gente não está com vontade de brincar, a gente tem que brincar. Temos que vir para a escola pensando nisso. Não estou com vontade, mas meus problemas ficam lá, porque eu vou ter que brincar. (Mauricéa)

A criança não quer saber de compromisso que é seu

Eu gosto da faixa etária porque é criança, daquela espontaneidade do brincar. É difícil lidar com isso? Eu acredito que é, porque às vezes você tem um compromisso com o planejamento e a criança quer brincar, a criança não quer saber de compromisso que é seu, pedagógico, mas eu gosto disso, porque a criança é aquela que você pode ir fazendo e em seguida ela te dá um alerta. 'Olha, espera aí que eu não aguento mais'. Ela faz isso, e no que ela sinaliza a gente tem que estar atenta para perceber e para mudar a rotina de trabalho. A criança de um jeito ou de outro aponta, sinaliza que a prática tem que mudar 'agora não é hora disso [porque] eu não vou dar conta'. (Puresa)

O que muda é o procedimento

Esta criançada é assim particular, é muito específica, diferente de tudo, não no sentido da capacidade, da curiosidade. Eles têm potencial, eles querem saber, eles querem se alfabetizar. Eles buscam isso, mas assim, de outra forma. Então o que muda é o procedimento. Eu sempre digo assim, se eu não estou disposta para cantar, é bom que eu nem vá dar aula naquele dia. Eu tenho que estar disposta para cantar, para sentar no chão, para brincar, porque assim eu acho que o trabalho flui melhor. Mesmo sendo lúdico, mesmo sendo dentro de uma experiência de um interesse deles, eles conseguem atingir os objetivos, que do meu ponto de vista, devem ser curtos e imediatos. Não podem ser objetivos muito distantes, porque isso frustra um pouco, então é um passo por vez, um degrauzinho a cada período, e com objetivos muito próximos. (Rose)

O que significa uma criança de seis anos?

A princípio eu penso na fase em que eles estão, na idade deles, o que significa uma criança de seis anos? Toda a parte cognitiva e também emocional, como é a criança nessa fase? Então eu percebo que eu devo, além de brincar muito, colocar a alfabetização no meio dessa brincadeira de uma forma que eles, brincando, vão aprendendo. Toda a minha rotina é baseada nisso. Como eu dou aula de manhã, por exemplo, eles chegam com sono. Criança pequena é difícil de acordar cedo, quando acorda, acorda com sono. Às vezes chora para vir para a escola. Então o primeiro período de aula é sempre lúdico. Porque eles têm que acordar, têm que se ver aqui dentro da escola. As duas primeiras aulas eu relaciono tudo com música. Nós cantamos muito fazemos atividades com música e depois, no segundo período, quando eles já se integraram, já estão animadinhos, já acordaram, então nós fazemos a parte de atividade mesmo, escrita. (Sílvia)

Eles são crianças e crianças gostam de brincar

Eles estão na fase da construção, do brincar. Eles aprendem brincando. Na Matemática é tudo por meio de jogos e eles não tinham nem noção do que era número e do que era letra e agora eles já sabem. E sair com eles... é diferente você contar uma história dentro da sala e fora da sala de aula, fazer uma brincadeira de boliche dentro da sala e fora da sala de aula, sentar embaixo de uma árvore e contar uma história para que seja dramatizada por eles. A fase de seis, cinco, sete ainda estão nessa fase. Crianças de quarta série pedem porque eles são crianças e crianças gostam de brincar e a gente não pode deixar isso de lado. Eu acho que a gente não pode deixar nem o brincar nem a parte pedagógica. A gente tem que ser um conjunto para que a criança se desenvolva. (Tânia)

Conjunto de Mônadas que apresentam o conflito, o hibridismo.

A gente tinha que achar nosso caminho

No começo foi muito por tentativa. Eu tentava, não dava certo, tentava por outro caminho. No começo foi bem assim, porque eu não tinha onde procurar. Não podia me basear nem numa primeira série nem numa pré escola. Realmente a gente tinha que achar nosso caminho. Acho que a troca com a colega está sendo de extrema importância. Deu certo na classe dela, ela vem e me conta e isso tem ajudado muito as duas. A gente se apóia. Alguma coisa que não deu certo, acho que não está legal, a gente conversa e acaba se ajudando. Esta troca é que eu acho que auxiliou bastante. (Camila)

Um olhar diferente

Na reunião de pais fiz a simulação de uma atividade que faço com as crianças para mostrar que a gente está brincando sim, que a gente tem atividades que não têm registro, também tem atividade com registro, mas que todas têm um objetivo e eles estão crescendo. A partir de agora vai mudar muita coisa. Está começando a mudança no ano um, mas o ano dois virá diferente. Já não vai ser a mesma coisa de uma primeira série. Já dá para perceber que o olhar está diferente, está menos conteudista, está muito mais voltado para o objetivo que se tem e não para a quantidade de coisas que se quer ensinar. Até bem pouco tempo, e ainda hoje vemos muito, essa coisa do conteúdo e não é bem assim. Até eu tinha um olhar mais para o conteúdo quando entrei na rede; agora tive que perder totalmente, mas eu já estava

perdendo esse olhar, eu estava com o olhar um pouco mais voltado para o objetivo com o aluno. É um olhar todo diferente que está começando com o ano um e que a partir de agora é uma mudança para todo o Ensino Fundamental. (Camila)

É bem diferente

Na primeira série, eu aprendi isso no PROFA, a gente trabalha com cantigas, parlendas e com seis anos eu trabalho com isso e eles já vêm com este conhecimento do Jardim Dois, em práticas mais de alfabetização, atividades sequenciais, bem coisas no concreto. Agora, por exemplo, a gente está trabalhando o corpo humano. Foi interessante porque a gente contornou o corpo, demos os nomes das partes do corpo, trabalhamos músicas que eles conhecem... para eles tem que ser muito no concreto. No começo eu ficava assim 'ah, eles são muito bebês, são muito novinhos e eu estou infantilizando demais pela idade ou eu tenho que esperar um pouco a mais?'. Tem muita gente que pensa assim 'ah, é como um de seis anos na primeira série' Não é, é completamente diferente. Você não pode esperar um trabalho de uma primeira série. É bem diferente. Todo mundo falava 'ah, vão perder um ano da infância, eles deveriam estar na Educação Infantil, brincando mais, mas eu acho que vale a pena, porque eles têm tanta alegria em aprender, tudo para eles é motivo de festa, tudo o que você faz. Se uma borboleta entra na sala é festa. No começo dá um pouco de medo. Até que ponto eu vou com esta idade? Até que ponto posso achar que eles deveriam saber mais? Ou já deveriam ter aprendido isso? No começo dá um pouco de medo, mas depois, eu acho que com os encontros, com a conversa com o grupo de seis anos, eu fiquei um pouco mais segura. (Janaína)

Entre o Pré e a primeira série

Acho que nós estamos trabalhando um ponto entre o pré, a criança de seis anos no pré, e a primeira série antiga, a primeira série de agora. Com a criança de seis anos no Ensino Fundamental, eu acho também que a prática do professor não pode ser a que fazia na Educação Infantil. É preciso unir o que elas trabalhavam ao ano um. Tem muita coisa que muda, tanto que do tempo que trabalhei na primeira série, comparando com o ano um é completamente diferente. Não é a mesma coisa. Eu não quero que eles percam a alegria que têm. A alegria com que eles vêm para a escola, às vezes eu fico pensando... 'O que está acontecendo com as nossas crianças que estão chegando na terceira, quarta série desmotivados, sendo que no começo eles tinham tanta alegria em vir para a escola?' Acho que a alegria que eles têm, tanto de encontrar o grupo e de fazer coisas diferentes, coisas novas, construir coisas novas... (Janaína)

Falta espaço

Tenho que trabalhar bastante com uma parlenda, com uma musiquinha, com algo mais dinâmico, porque a alfabetização fica mais fácil a partir da parlenda. Então trago música, mais dramatização, alguma coisa assim. Mas o que eu estou sentindo dificuldade e às vezes acho até que é um erro meu, não consigo dar uma atividade que seja desvinculada da alfabetização ou ligada a alguma área, simplesmente para brincar. Eu acho que está sendo uma falha. Acho que falta espaço. Não sei se estou errada ou não em falar assim, mas

atrapalha muito sabe. Às vezes dou uma brincadeira na sala de aula e falo 'se fosse numa quadra, seria diferente'. (Leslie)

Agora não vou poder reclamar

Não sabíamos direito o que é que tinha que fazer, qual era o Currículo, qual era o objetivo, estávamos sem saber mesmo. Mas, pensando como quem sempre deu aula para primeira [série], falei 'bom pelo menos agora eu não vou poder reclamar, vou precisar fazer alguma coisa', para mudar o fato de eles chegarem na primeira série muito crus: não sabem cortar, não sabem pegar na tesoura, não sabem colar. Então falei 'não, é minha chance de fazer alguma coisa.', de ver se eu sou muito exigente com as crianças na escola ou se está certo, se este é o ritmo deles. Peguei um pouco de material de pré [escola] de outras pessoas que diziam 'olha, isso aqui minha filha fez na série inicial'. Então trazia de casa, a gente pesquisava, olhava, 'ah, isso serve, isso não é o que a gente quer'. Procurava mesmo de todos os lados possíveis. (Magda)

O momento é de transição

A proposta é diferente. Não é uma pré-escola e também não pode ser comparada a uma primeira série do Ensino [Fundamental] de oito anos. Eu acredito que a proposta, o Currículo é diferente e não é só nomenclatura. É diferente a forma como a gente tem que trabalhar, porque a criança de sete anos tem determinadas vivências que a criança de seis [anos] não tem e que a escola precisa oportunizar, então a forma de trabalhar gira muito em torno de atividades lúdicas, que acho que na primeira série deveria também [acontecer]. Talvez a

dificuldade deles seja entender que mudou, mudou com relação ao Currículo, mas em outros termos, em relação a especificidade das crianças, de respeitar isso, continua do mesmo jeito. O momento, tanto para professores como para os pais, é de transição, enquanto a gente tem o ensino de oito [anos] e o ensino de nove [anos], é o mais complicado, porque até para entender que a proposta curricular do ensino de nove anos é uma e do ensino de oito é outra, que, por exemplo, a primeira série antiga não corresponde ao ano um e nem tampouco o ano um corresponde à pré-escola. Até enquanto conviverem essas duas formas de organização dentro da escola eu acho que ainda vai ser confuso. Pode acabar acontecendo de quando acabar a última [turma] do ensino de oito [anos] e a gente só tiver o ensino de nove [anos], nem vamos lembrar que teve o ensino de oito [anos]. (Mauricéa)

“Brinca demais, quando é que faz atividade?”

Sinto uma exigência por parte das famílias e das próprias colegas da escola, inclusive alguns comentários do tipo 'brinca demais, quando é que faz atividade? Quando é que trabalha?', como se o trabalho fosse a escrita só. Quando o aluno está escrevendo sentado olhando para a lousa e quando ele está trabalhando e produzindo. Existe um pouco de falta de esclarecimento do que é o nosso trabalho de fato, mas eu estou tentando envolver todo mundo nisso e, sempre que eu tenho a oportunidade, de explicar mesmo como é este trabalho. Com a família eu também estou tentando fazer isto, explicar a potencialidade, elevando a potencialidade deles, mas sem esquecer das limitações também. Acho que tem que ficar claro o que é este trabalho, o que é esse ano um, que ainda não está claro do meu ponto de vista, tanto para quem está nele; eu acho que para quem está nele está mais claro,

mas ainda tem alguns pontos a serem esclarecidos, como a gente está tentando fazer. E para os outros que vão vir depois, o que vai ser esperado dessa criança no ano seguinte, e no outro e no outro e no outro? Um ano a mais no ensino é muito tempo. Gera um pouco de expectativa no grupo: até onde você chegou? De onde vai partir? O que a gente vai fazer? O que a gente fazia antes? O que continua? O que muda? (Rose)

Eu acho que o grupo conspira para que as coisas aconteçam

Eu acho que o grupo conspira para que as coisas aconteçam. É como se fosse uma engrenagem. Numa escola específica de Educação Infantil, todo o grupo está pensando na Educação Infantil. Então existe uma energia em relação a essa fase, a essa idade, todo mundo fala a mesma língua, essa energia é importante, cria uma harmonia, cria uma harmonia e ninguém sai do trilho, por mais que se queira, não sai do trilho. Já você inserido em outro grupo, tem que ficar mentalizando aquilo sozinha. Por que as outras estão emanando outros tipos de energia, porque elas estão trabalhando com outras fases da vida. Então fica meio que fragmentado e não fragmentado. Agora eu me sinto sozinha, porque estou sozinha. Talvez se tivesse um grupo ou duas ou três classes comigo, talvez seria melhor, mas estando sozinha parece que caí de pára-quedas e ao mesmo tempo não, porque são todas minhas amigas, já dava aula aqui, já sou efetiva da escola faz tempo. Então ao mesmo tempo que eu me sinto meio de pára-quedas, também me sinto inserida no grupo porque já estava aqui. (Sílvia)

Todo mundo está querendo acertar

Toda mudança gera prós e contras. Acho que pelo ângulo de a criança já iniciar com seis anos um trabalho de alfabetização sistematizado e ter a garantia de que depois no ano dois e no ano três isso vai ter uma sequência, isso é positivo. Mas acho que o ponto negativo é essa adaptação, porque nesse processo de adaptação muita criança pode ser lesada, tanto da parte do profissional que não está acostumado com o trabalho, porque tudo é uma experiência, tudo é novo, quanto mesmo na estrutura física da escola, da diretoria, de tudo. Então tudo é uma grande experiência e alguns serão lesados e isso é a parte ruim. Até engrenar, até todo mundo entrar nos trilhos eu acho que vai demorar um pouco e pode ter erros. Mas acho que tem mais pontos positivos, porque todo mundo está querendo acertar. Quando todo mundo quer acertar, acho que vai ter mais pontos positivos, porque ninguém vai querer fazer uma coisa errada ou lesar uma criança ou prejudicar o futuro de uma criança. (Sílvia)

Conjunto de Mônadas referentes à formação dos professores

Tenta assim

Acabamos achando o caminho por aí, pela troca que a gente fez. A ajuda, lógico, da direção, até das outras professoras que viram como é que a gente estava, porque nós falávamos 'ah, a gente está perdida, e agora, o que a gente faz?' Tivemos ajuda, apoio, às vezes não foi uma coisa de 'você tem que fazer assim' mas umas dicas, 'tenta assim', entregando algumas atividades, às vezes até um apoio moral somente, mas já ajudou bastante. Nos encontros de

sexta-feira recebemos algum material que a gente acabou usando. Acho que é muito mais na prática, estou achando meu caminho muito mais na prática. Cada coisinha que dá certo a gente comemora e vê que está realmente caminhando, indo pelo caminho certo, achando o caminho adequado. (Camila)

Tentativa e erro

Durante as férias, antes de começar, eu estava bastante apavorada. Pedi ajuda para uma professora que já foi da rede e que tem experiência em série inicial. Ela foi em casa, me levou bastante material, coisas que ela já tinha usado e falou da prática dela mesmo. Fiquei um pouquinho mais tranquila. Quando começaram as aulas, acabou essa tranquilidade, porque vi que a realidade é um pouco diferente, percebi que não dava para seguir o mesmo ritmo. Tive que ir atrás de outras coisas, desde material escrito, leitura, apostila e perguntei para todo mundo, tentativa e erro. A troca entre os professores faz diferença porque a série inicial exige muito da gente, o trabalho é muito grande. Se não tivesse esta troca, esta divisão de tarefas, eu estaria o dobro de cansada. Essa troca é o que facilita e que faz a gente continuar, porque sozinha acho que não conseguiria. (Magda)

Vamos contar história com pantufa

De todo mundo eu procuro ouvir um pouco, mesmo quem não teve experiência, porque tem um olhar sobre essas crianças e essas pessoas indicam algumas coisas que a gente sozinha talvez não consiga enxergar. Eu converso muito com a diretora, converso muito com as meninas, converso às vezes com as professoras de Educação Infantil, no horário do intervalo

a gente troca algumas idéias. Com a professora de quarta série que está do lado, ela às vezes fala assim 'nossa eu tenho tal coisa, eu fiz tal coisa, tive uma experiência', sempre alguém tem alguma coisa para contar, sempre alguém tem alguma figurinha para trocar. Com isso, a gente muda o nosso olhar com relação a tudo. Você já assiste televisão para ver o que daquilo você pode aproveitar, pensando na música que eu posso aproveitar, no jeito de contar a história 'olha, eu vi na televisão a moça contando história com pantufa! As pantufas que falavam na história', vamos contar história com pantufa. (Mauricéa)

Cotidiano da sala de aula

A expectativa não foi vencida com literatura, não foi vencida com conversa com colega, foi vencida no cotidiano da sala de aula. E é interessante colocar isso, porque ouvimos muitas experiências e cada uma é de um jeito, e a gente só tem noção quando tenho minha própria experiência. E vencida essa fase, passada a ansiedade, aí sim, eu acho que foi um momento de troca, de capacitação para atender essa faixa etária e de predisposição a eles. Eu penso que a prática é colocar à prova tudo que tentei como profissional. Na conversa com meu colega, nos livros que leio, nos cursos que faço, na própria experiência. De repente penso uma atividade e fazendo com a criança, acontecendo naquele momento ela vai para outro lado, ela segue outro percurso e eu imaginava que ia acabar num ponto e vejo que com a criança eu posso ir além do que eu tinha planejado e às vezes não consigo chegar onde tinha planejado. (Rose)

Capítulo 4 – Conselhos ou o que ficou das narrativas

*O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida,
e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor,
não consegui recompor o que foi nem o que fui.
Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente.
(Assis, Machado, 1994, p.8)*

A natureza da verdadeira narrativa, segundo Benjamin (1994), sugere uma dimensão utilitária que pode se configurar num ensinamento, numa sugestão, num conselho. Aconselhar, para este autor, mais que responder a algum questionamento, significa produzir, a partir da escuta, uma sugestão de continuidade para o que está sendo narrado.

Para incorporar nas minhas histórias as experiências das professoras, foram necessárias inúmeras leituras que provocaram intensa produção de diálogos entre as narrativas dessas profissionais, enraizadas na própria prática, com minha experiência.

O duplo sentido dos relatos obedece a uma condição estabelecida pelo próprio Benjamin para que a transmissão de uma experiência aconteça de forma plena. Ela deve ser comum ao narrador e ao ouvinte.

Outra condição presente é a proximidade, na essência, entre o trabalho do professor e o do artesão. Apesar do ritmo de vida na modernidade imprimir força e rapidez nos acontecimentos cotidianos, a tarefa do professor acontece num tempo e num ritmo próprios, respeitando a matéria que transforma. (Gagnebin, 1994; in Benjamin, 1994)

Recolho então, os conselhos que ficaram. Busco apontar também sugestões que darão continuidade ao Currículo para as crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Nos conselhos estão presentes dimensões que compõem o currículo como fato e como prática (Goodson, 1995), são elas a dimensão formativa congregando a formação

contínua como processo interno à escola; a dimensão integrativa que revela a necessidade e a natureza coletiva do trabalho docente; a dimensão criativa presente ao reforçar a criatividade pedagógica como um dos pilares do fazer curricular, estando presente o tempo todo; a dimensão dialógica que motiva a circulação dos diversos discursos e das diversas narrativas interpenetrando-se interna e externamente à instituição escolar.

Todas essas dimensões passam pelo reconhecimento da centralidade na criança que tem uma opinião a dar, é ouvida e sinaliza todo o tempo que as práticas precisam mudar.

As professoras descrevem uma inquietude, uma vivacidade nas crianças de seis anos, diferente das crianças mais velhas que já se adaptaram ao estilo de trabalho presente no Ensino Fundamental. Dizem que as características da infância estão muito presentes e não deixam esquecer que são crianças que estão presentes naquela relação de ensino-aprendizagem.

Muitas práticas instituídas na Educação Infantil aparecem hibridizadas com as práticas instituídas no Ensino Fundamental numa composição do não instituído. Se dá a ver o sempre-igual no novo e o novo no sempre-igual.

Dos fragmentos, das *ruínas* (Benjamin, 1994) do conhecido cria-se a composição das 'centelhas de sentido' das histórias contadas formando a prática do instituído mesclada à prática do não instituído como numa aquarela onde não há domínio das misturas e das cores que se formarão, assim como não há clareza das fronteiras que dividem diferentes formas de trabalho.

Essa diferença difusa aparece quando uma professora, que sempre trabalhou na Educação Infantil, aponta a centralidade do trabalho com alfabetização e o desenvolvimento de conteúdos com as crianças de seis anos ou quando uma professora, que sempre esteve

em classes de Ensino Fundamental, vê a necessidade de fechar a porta da sala para que os colegas não a julguem fora de sua normalidade ao desenvolver o trabalho com as crianças.

A criação desse novo discurso curricular passa pelas vivências e experiências das educadoras que fazem parte da construção da proposta para o atendimento dessa faixa etária, no Ensino Fundamental. Essas educadoras, cada uma em sua especialidade e especificidade, trazem consigo a bagagem de conhecimentos que as habilitam a dizer que seu trabalho está voltado para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental. Rosa (2007) trabalha com essa metáfora e diz:

O conhecimento especializado, chamado por Day (2001) de cultura técnica, marca as identidades profissionais do(a) professor(a), aquilo que também o diferencia entre os colegas, aquilo que é representado pela sua bagagem de experiências vividas. Do nosso ponto de vista, esse processo de identificação profissional docente não é simples, tampouco linear ou efeito de uma bricolagem entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Esse processo é tecido no interior da cultura, que vai enredando formas de ser/fazer/estar no cotidiano. (p. 53)

A partir de suas bagagens de conhecimentos e vivências, as professoras estabelecem uma “relação de pertencimento com suas comunidades de origem” (p. 53), como aponta Rosa. Essa relação produz aproximações, mas também distanciamentos entre os professores das distintas etapas que estão em jogo nessa criação curricular. As disputas de poder e diferenças na forma de ver e entender o trabalho docente se tornam evidentes. Mas como nos mostra Rosa essa tensão é que torna o trabalho produtivo:

Ao investir na possibilidade produtiva do trabalho interdisciplinar, cada professor(a) se desdobra no outro também, na sua diferença, (...). A prática interdisciplinar, ao aproximar campos diferentes, produz

diferentes interpelações que vão cruzando a todo momento com a identidade original de cada um (p. 59)

O caminhar na construção da nova proposta curricular de Ensino Fundamental para os seis anos poderá constituir-se num híbrido (Canclini, 1998) que se dará quando os professores saem de sua terra com sua bagagem, com seus pertences que moldam sua identidade, para o desconhecido personificando o *currículo-diáspora* (Rosa 2007).

É muito viva nas falas das professoras o intercâmbio da experiência, faculdade fundamental na produção das narrativas, como bem aponta Benjamin (1994, p. 198). As diferentes culturas se apresentam e nos espaços entre as experiências instituídas, aparecem experimentações do não instituído, movimentando o currículo por entre os vãos.

De forma ambivalente, no intercâmbio das experiências, as professoras mantêm as características fundamentais do que estão narrando, de forma que o alcance histórico aconteça na interpenetração do vivido de cada sujeito.

Justamente em decorrência da movimentação diaspórica das crianças e professoras nessa proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos, é que as identidades das duas etapas são alvo constante e insistente de tentativas de serem marcadas como diferentes. A mistura se torna alvo de resistência apesar de não ser possível evitá-la, pois há a necessidade dos grupos em se fixarem numa identidade cultural que se molda na constituição do próprio grupo, dos próprios professores, pais e alunos.

Nessa tentativa de estabelecer a diferença para fortalecer a identidade cultural própria, há um retorno às essências das duas etapas, uma busca pelas origens, mas percebe-se que as diferenças não são tão grandes assim e o incômodo maior aparece.

Ao contrário dos professores de disciplinas que trabalham nas séries finais do Ensino

Fundamental e no Ensino Médio, que se constituem professores de disciplinas já na graduação, sua formação inicial, os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil se constituem professores de... na prática, no cotidiano, ao chegarem na sala de aula.

Sua identidade se fixa de acordo com o tempo que ficam trabalhando com cada faixa etária, conquistando maior reconhecimento como professor por parte de outros colegas, da gestão da escola e da comunidade ligando-se a esse lugar, seja ele na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

A diáspora das professoras em meio a um não lugar fica mais aparente num contexto que vai em direção à política mais ampla de individualização, de desprofissionalização, fazendo com que elas se vejam com uma bagagem reduzida e ao mesmo tempo importante, mas que têm medo de compor bagagem com outra colega tentando fixar sua especificidade e valorizar-se nela. Aparentemente a sobrevivência de uma e outra no novo é que está em jogo.

O currículo para crianças de seis anos no Ensino Fundamental, constituindo-se num não lugar, numa instabilidade de características relativas a ele, se apropria do lugar do fundamental como um apartamento alugado, metáfora usada por Certeau (2003) que entende o lugar do outro sendo habitado ao modo do ocupante, com suas manias, maneiras de ser e maneiras de fazer que são diferentes das do dono do lugar.

O lugar, estável e no Ensino Fundamental, das crianças de seis anos se constituirá primordialmente por elas mesmas, a partir de suas próprias características e sua forma de ser e de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento. Se dará também a partir da sensibilidade dos professores em perceber e respeitar o que essas crianças estão deixando

transparecer em todas as relações estabelecidas nas escolas, ao organizar seu planejamento e ao escolher suas estratégias de ação com o conhecimento em relação a elas. Esse lugar então pode se estabelecer nesses movimentos de duplo sentido: partindo das crianças e dos professores.

Mesmo que brincadeiras, músicas, jogos, ludicidade, materiais concretos, parques e outras palavras que as professoras usam ao falar das crianças de seis anos façam total sentido nesse contexto, falar disso no Ensino Fundamental parece falar de algo que está descontextualizado, apesar de estarmos falando de crianças desde os seis até os dez anos de idade, segundo estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. É como se as pessoas fossem estranhas dentro das próprias casas. Parecem não estar no seu lugar.

Percebo, no grupo de professoras, os aspectos apontados por elas mesmas como característicos das crianças de seis anos. São criativas, inquietas, inventivas, inconformadas com o que se apresenta a elas. Estão criando o novo a partir do não novo.

O lugar do Ensino Fundamental se desestabiliza com as mudanças na faixa etária que começa a frequentá-lo, mas o não lugar produzido com a alteração dessa idade de acesso, possui elementos que já estavam circulando neste lugar e que pertencem ao lugar da Educação Infantil. Há elementos de um no outro. As interpenetrações de propostas e concepções aparecem e se evidenciam quando a proximidade aumenta. Segundo Certeau (2003):

Todo lugar 'próprio' é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação 'objetiva' dessas posições próximas ou distantes que denominamos 'influências'. (p. 110)

São palavras de especialistas – as educadoras – falando de situações que estão sendo vivenciadas pela primeira vez nesse contexto e que só possuem como referência o vivido pelas professoras que educavam as crianças de seis anos na Educação Infantil.

O grupo de docentes acaba por desenvolver “artes de viver no campo do outro” (CERTEAU, 2003, p. 86). As professoras que já trabalhavam no Ensino Fundamental, desenvolvem, parafraseando Michel de Certeau (2003), artes de trabalho com as crianças de seis anos e as professoras que vêm da Educação Infantil, desenvolvem artes de trabalhar com as mesmas crianças que elas já conhecem em outro lugar. Ambos os grupos apropriam-se de linguagens, práticas, espaços e formas de organização uns dos outros para poder resistir às mudanças e dificuldades e para tornar-se parte do grupo que acabou de se constituir.

Como aponta uma das professoras, todas estão querendo acertar e buscam em suas próprias práticas sugestões e propostas que podem dar certo com as crianças no novo contexto que se apresenta.

O não lugar da proposta curricular para as crianças de seis anos, justamente por estar em trânsito, no caminho, não possui modelos para seguir. Não podemos copiar o jeito de fazer da Educação Infantil, mas também não podemos impor as grades curriculares do Ensino Fundamental. Na tensão que se cria no movimento de criar o novo, a prática cotidiana dos professores fala mais alto do que a cultura acadêmica, apesar das práticas estarem mergulhadas nas concepções e teorias em que essas professoras constituíram-se como tais.

Arriscaria dizer que o não lugar se dá sempre que a docente propõe em seu planejamento, que se reflete no currículo praticado, um novo olhar, uma nova forma de

praticar o espaço já estabelecido como lugar.

Apesar do discurso da garantia do direito à infância permear as propostas colocadas em prática, a organização do trabalho e as atividades propostas mostram a infância negada – tempos e espaços pré determinados com participação mínima dos desejos das crianças - e de forma ambivalente, as professoras percebem o descompasso entre o que se propõe para as crianças e o que estas de fato deixam evidente que querem e precisam.

A produção cultural e de conhecimento da criança somente parece ser reconhecida quando está ligada à produção de registros, feitos por ela mesma, devendo este estar ligado a uma área específica do conhecimento, organizada e sistematizada, em especial quando se liga à alfabetização.

Presente em toda a análise dessa proposta, a ambivalência novamente se apresenta ao olharmos a questão da infância. Os espaços, tempos e propostas não estão prontos para incorporar esse novo olhar para a idade, mas as crianças, como várias das professoras relataram, nos lembram o tempo todo que são crianças e que precisam brincar, cantar, correr, pintar e conviver com diferentes.

Essa ambivalência também se revela ao observarmos em alguns relatos um distanciamento entre o brincar juntamente com propostas mais livres e o aspecto pedagógico do trabalho. Apresenta-se uma incongruência, na opinião das professoras, entre a espontaneidade, o jogo, e a organização do trabalho pedagógico. Uma das professoras relata claramente que para iniciar o trabalho com a turma de seis anos ela 'esqueceu o pedagógico'. Aparentemente, para essas professoras, o modelo de *educacional* deve estar referenciado no Ensino Fundamental. Mas o trabalho desenvolvido com as crianças de seis anos não tem referência nessa etapa deixando evidente novamente a ambivalência do

trabalho com essa faixa etária.

Portanto, a transitoriedade, a ambiguidade, a ambivalência, o hibridismo, a provisoriedade são conceitos que caracterizam a proposta curricular para as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. As práticas curriculares reafirmam-se, nas palavras das professoras, como campo de luta onde o instituído é transgredido de tempos em tempos e o não instituído ganha lugar. Estar nesta fronteira ao contrário de paralisar, mobiliza as professoras no sentido de criarem novas práticas educativas, não sem tensão, negociação e sobreposição de uma proposta em relação a outras.

Talvez as mudanças provocadas pela inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, possam significar uma retomada do que já se sabe sobre a criança e a infância, assumindo suas características singulares e também sobre o real significado da escola. Talvez seja uma oportunidade para que os praticantes do Currículo nas escolas entendam que a construção do conhecimento para as crianças se dá a partir do brincar, o que torna a escola, também, um lugar alegre que possibilite que a infância seja vivida em sua plenitude por todos que estão nela.



Crianças indo para casa em fila,
EMEF Anísio Teixeira, foto tirada por mim (2009).

Anexos

Este conjunto de tabelas traz informações sobre população, Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) e taxa de analfabetismo. Também há estatísticas sobre a educação no Município. Observe o título de cada tabela que indicará se a informação refere-se à Rede de Educação Municipal ou ao Município como um todo. Os indicadores cuja fonte dos dados não é indicada nas tabelas foram gerados pelo Inep.

Tabela 1. Informações sobre o Município								
População(1) (Localização / Faixa Etária)	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 35 anos	Mais de 35 anos	Total
Fonte: (1) IBGE - Contagem 2007; (2) IBGE - 2005, valor em mil; (3) Índice de Desenvolvimento Humano - PNUD - 2000; (4) Índice de Desenvolvimento da Infância - Unicef - 2004; (5) IBGE - Censo Demográfico de 2000								
Nota: No resultado Total da população, o IBGE inclui a população estimada nos domicílios fechados além da população recenseada. No caso dos municípios que não participaram da contagem a população é toda estimada.								
Urbana	5.979	3.137	16.187	5.332	13.899	19.473	35.348	99.355
Rural	8	10	77	16	51	74	84	320
Total	5.987	3.147	16.264	5.348	13.950	19.547	35.432	100.411
PIB(2)	IDH(3)		IDI(4)		Taxa de analfabetismo(5)			
961.390,57	0,795		0,770		População de 10 a 15 anos		População de 15 anos ou mais	
					1,60		6,90	

Tabela 2. Número de Estabelecimentos de Ensino - Rede Municipal - 2007								
Ensino Fundamental			Ensino Médio			Total Geral		
Urbana	Rural	Subtotal	Urbana	Rural	Subtotal	Urbana	Rural	Subtotal
11	1	12	0	0	0	11	1	12

Tabela 3. Taxa de Escolarização Líquida	
Fundamental (7 a 14 anos)	Ensino Médio (15 a 17 anos)
Fonte:1) IBGE - Censo Demográfico de 2000.	
94,3	50,1

Tabela 4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB													
		Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
		2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Brasil	Total	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
	Rede Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
	Rede Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
	Rede Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
	Rede Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
	Rede Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0
Rede Estadual do seu Estado		4,5	4,7	4,6	6,6	3,8	4,0	3,8	5,8	3,3	3,4	3,3	5,1
Rede Estadual do seu Município		4,4	4,4	4,5	6,5	4,0	4,3	4,0	5,9				
Rede Municipal do seu Município		4,6	5,1	4,7	6,6	-	-	-	-				

Tabela 5. Número de Escolas em Áreas Específicas - Rede Municipal 2007	
Áreas	Número de Escolas
Zona Rural	1
Área de Assentamento	0
Área Remanescente de Quilombola	0
Comunidade Indígena	0

Tabela 6.1. Número de Estabelecimentos de Ensino - Rede Municipal 2007			
Nível	Número de Estabelecimentos de Ensino		
	Urbana	Rural	Total
Regular - Creche	5	0	5
Regular - Pré-Escola	12	1	13
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	11	1	12
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Semipresencial	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Presencial	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Semipresencial	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série/Presencial	-	-	-
Regular - Ensino Fundamental - Turmas Multi/Correção de Fluxo	-	-	-
Regular - Turmas Multietapa - Educação Infantil e Ensino Fundamental	-	-	-
Ensino Médio	-	-	-
Total Geral	28	2	30

Tabela 6.2 Matrículas por Turno - Rede Municipal - 2007										
Nível	Matrículas por Ano									
	Urbana					Rural				
	D-4	D+4	N-4	N+4	T	D-4	D+4	N-4	N+4	T
Legenda para matrículas por turno: D-4: Diurno (Início das aulas antes das 17h) - Menos de 4h/aula/dia D+4: Diurno (Início das aulas antes das 17h) - 4h/aula/dia ou mais N-4: Noturno (Início das aulas a partir das 17h) - Menos de 4h/aula/dia N+4: Noturno (Início das aulas a partir das 17h) - 4h/aula/dia ou mais T: Total										

Tabela 6.2 Matrículas por Turno - Rede Municipal - 2007											
Nível	Matrículas por Ano										
	Urbana					Rural					Total Geral
	D-4	D+4	N-4	N+4	T	D-4	D+4	N-4	N+4	T	
Regular - Creche	0	445	0	0	445	0	0	0	0	0	445
Regular - Pré-Escola	0	2.935	0	0	2.935	0	31	0	0	31	2.966
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	0	5.259	0	0	5.259	0	15	0	0	15	5.274
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Semipresencial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Semipresencial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série/Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Regular - Ensino Fundamental - Turmas Multi/Correção de Fluxo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Regular - Turmas Multietapa - Educação Infantil e Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 6.3 Funções Docentes por Zona e Formação - Rede Municipal 2007						
Nível	Funções Docentes					
	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Legenda para Funções Docentes: C/Lic - com Licenciatura; C/Gr - com Graduação; C/EM - com						

Tabela 6.3 Funções Docentes por Zona e Formação - Rede Municipal 2007						
Nível	Funções Docentes					
	C/Lic	C/G_r	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Ensino Médio; C/NM - com Normal Médio; S/EM - sem Ensino Médio						
Regular - Creche	0	0	1	0	0	1
Regular - Pré-Escola	101	4	0	11	0	116
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	180	8	9	28	0	225
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Semipresencial	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Presencial	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Semipresencial	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série/Presencial	0	0	0	0	0	0
Regular - Ensino Fundamental - Turmas Multi/Correção de Fluxo	0	0	0	0	0	0
Regular - Turmas Multietapa - Educação Infantil e Ensino Fundamental	0	0	0	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0	0	0	0

Tabela 7A. Condições de Oferta do Diurno - Rede Municipal 2007										
Indicador	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio		EJA – Anos Iniciais do Ensino Fundamental		EJA – Anos Finais do Ensino Fundamental	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Média de alunos por turma	3,8	28,6	-	-	-	-	-	-	-	-
Média de horas-aula diária	5,0	5,0	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 8A. Taxas de Rendimento do Diurno - Rede Municipal										
Fase/Nível		Taxa Aprovação			Taxa Reprovação			Taxa Abandono		
		Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
1ª série / 2º ano do EF	2001	99,0	100,0	99,0	0,2	0,0	0,2	0,8	0,0	0,8
	2005	97,9	100,0	97,9	1,9	0,0	1,9	0,2	0,0	0,2
	2007	98,7	100,0	98,7	1,1	0,0	1,1	0,2	0,0	0,2
2ª série / 3º ano do EF	2001	92,3	80,0	92,2	7,7	20,0	7,8	0,0	0,0	0,0
	2005	85,3	100,0	85,3	14,6	0,0	14,6	0,1	0,0	0,1
	2007	87,5	100,0	87,5	12,4	0,0	12,4	0,1	0,0	0,1
3ª série / 4º ano do EF	2001	99,1	100,0	99,1	0,1	0,0	0,1	0,8	0,0	0,8
	2005	98,4	100,0	98,4	1,5	0,0	1,5	0,1	0,0	0,1
	2007	99,1	100,0	99,1	0,5	0,0	0,5	0,4	0,0	0,4
4ª série / 5º ano do EF	2001	78,8	100,0	79,1	5,6	0,0	5,5	15,6	0,0	15,4
	2005	89,8	66,7	89,7	9,8	33,3	9,9	0,4	0,0	0,4
	2007	93,8	25,0	93,6	6,1	75,0	6,3	0,1	0,0	0,1

Tabela 9. Resultado da Prova Brasil - Rede Municipal					
Fase/Nível	Ano	Matemática	Língua Portuguesa	Padronização Matemática	Padronização Língua Portuguesa
4ª SÉRIE / 5º ANO	2005	192,03	183,68	0,50	0,49
	2007	207,69	187,57	0,56	0,50
8ª SÉRIE / 9º ANO	2005	-	-	-	-
	2007	-	-	-	-



PREFEITURA MUNICIPAL DE VÁRZEA PAULISTA
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER



TEXTO BASE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

A inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental faz parte de uma política educacional, em âmbito nacional, de democratização do acesso à escola. Esta política efetiva-se com a promulgação das leis 11.114/95 e 11.274/2006 que obedecem indicativos propostos pela LDBN 9394/96 em seu artigo 87 §3º inciso I.

O município de Várzea Paulista inicia a transição do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos com a proposta de um grupo de estudos que apresenta neste documento subsídios para a elaboração das propostas pedagógicas das U.E.s que tem como princípios norteadores, além dos já citados acima, Democratização do Acesso e Permanência; Gestão Democrática e Melhoria da Qualidade de Ensino, princípios estes presentes nas Diretrizes Gerais para o Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Paulista de Novembro de 2006.

Para elaborar este documento, formou-se um grupo com representantes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da maioria das unidades educacionais do município. O grupo reuniu-se quinzenalmente de outubro a dezembro de 2007 discutindo e estudando principalmente o documento de “Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade” que foi elaborado e distribuído pelo Ministério da Educação.

Este texto tem o objetivo de subsidiar a equipe pedagógica das escolas no que diz respeito ao acolhimento das crianças de 6 anos e às propostas curriculares que serão postas em prática a partir da entrada destes alunos no Ensino Fundamental.

O conceito de infância é uma construção histórico-social. Ao longo dos anos, dos períodos históricos a criança é vista de formas diferentes: no século XIV não era considerada até saber se virar sozinha, no século XV ela era um adulto em miniatura, no século XVII começava a fazer parte do convívio social e despertar o carinho dos adultos e o conceito que temos hoje, parte do século XIX, início da Revolução Industrial, quando a psicologia e a medicina tem grande avanço.

A forma de ver a infância pode variar dependendo também do tipo de sociedade em que está inserida: “(...) nas classes médias, esse discurso reforça a idéia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração.” (MEC, 2006, p. 18).

A especificidade da infância hoje aponta para uma criança que brinca, se movimenta, canta, dança, interage com o ambiente, com objetos e com as pessoas. Esta especificidade

deve ser além de respeitada, priorizada pelo currículo desse novo Ensino Fundamental. No entanto está não é uma tarefa simples e nem algo que se possa fazer isoladamente. O Ensino Fundamental tem uma característica essencialmente escolarizada e que acaba deixando de lado as particularidades da infância.

Pensar sobre esse paradoxo: a cultura escolarizada e dura, rígida do Ensino Fundamental e as crianças de 6 anos com sua espontaneidade, liberdade e criatividade deve ser a prioridade das equipes escolares nesta transição. O trabalho em equipe, então é o mais importante instrumento de trabalho. É o coletivo que vai garantir o fazer pedagógico conseqüente acontecer, mais ainda nesta especificidade de criação desse novo atendimento que por ser novo guarda o inesperado que só pode ser contemplado de forma democrática ao ser discutido no grupo.

O conceito de currículo apresenta-se diferente dependendo da base teórica que se toma para fundamentar. Nós usaremos o conceito de currículo como vida, como discurso, ou seja, tudo o que organiza e faz parte dos tempos e espaços das escolas é currículo.

Partindo daí, fazer uma proposta curricular é algo muito complexo, pois deve-se levar em conta os diversos aspectos da vida. Para tanto conhecer profundamente a especificidade e o conceito de infância que circulam no nosso meio vai apontar para dois itens que serão os pilares do nosso currículo: O Brincar e a Expressão Artística.

Todas as propostas, estratégias, projetos, seqüências de atividades devem partir destes pilares, não esquecendo de contemplar as áreas do conhecimento no trabalho pedagógico que são, segundo as Orientações para a Inclusão das crianças de 6 anos de Idade: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico Matemáticas e Linguagens.

METAS

1) Noções lógico-matemáticas:

- desenvolva noções de estimativa, conservação de massa e volume;
- resolva problemas diversos com entendimento; (oral registro através de desenhos matemáticos);
- comparar, classificar, ordenar, agrupar objetos, relacionar o número à quantidade;
- conhecer a linguagem matemática (formas geométricas mais comuns, números e símbolos);
- desenvolver as noções dos conceitos das operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) sem técnica operatória;
- desenvolver noções espacial e temporal;
- criar consciência corporal (movimento, corpo-corpo, corpo ambiente).

2) Linguagens:

- identificar todas as letras do alfabeto;
- hipótese silábica de escrita;
- produção de texto oral, com o professor e/ou a criança como escriba;
- estimular e proporcionar o contato com diversos portadores e tipos de texto (ouvir, manusear e ler);
- conhecer e identificar os tipos de textos e portadores apresentados;
- desenvolvimento da linguagem oral com coerência (sentido) e seqüência lógica-

temporal (antes, depois, seqüência);

3) Ciências sociais:

Perceber que faz parte de uma sociedade e é responsável por ela.

Perceber as conseqüências das próprias ações.

Compartilhar vivências;

Conhecer modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;

Identificar alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;

Valorizar o patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.

4) Ciências naturais

Conscientizar-se do próprio corpo.

Desenvolver a percepção da sensibilidade (auditiva visual e corporal).

Observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos etc.);

Registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo;

Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente;

Matéria prima de produtos que as crianças usam cotidianamente;

Recursos naturais (água, solo, ar e calor);

Ecossistema (horta, plantas, bichos);

Objetos e processos de transformação (fenômenos da natureza);

Seres vivos (diferenciação entre seres vivos e não vivos);

Insetos animais domésticos, predador e presa;

Relação homem e natureza.

CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS

Linguagens

O trabalho nesta área priorizará a formação em grupos, para oferecer a troca de experiências.

Roda de conversa – direcionada pelo professor, destacando os conhecimentos prévios partindo para a aquisição e ampliação dos conhecimentos sobre: cantigas, jogos, danças, parlendas entre outros conteúdos. Promovendo a linguagem oral, corporal.

Ludicidade – presente nas atividades, seja ela corporal, expressiva, escrita e oral. Mesmo em atividades de sondagens, avaliativas e reflexivas.

Registros – podem ser expressivos através do corpo; desenhos e pinturas, assim como atividade motora (escrita, brinquedos/brincadeiras e jogos cooperativos ALFABETO, LISTA, PALAVRAS, NOMES, AMPLIANDO VOCABULÁRIO).

Leitura – diversos portadores textuais com ou sem escrita (leitura visual) priorizando: cantigas, contos, trava-línguas, parlendas, receitas, poesias, textos de acordo com nível cognitivo.

- ✓ *Escrita*
- ✓ *Oral*
- ✓ *Artística*
- ✓ *Corporal*

Corporal

Ludicidade
Espontaneidade
Autonomia
Organização das crianças
Liderança
Cultura
Coordenação motora fina
Noção localização espacial

Artística

- Produções Teatrais
- Apreciação de obras artísticas (pintura, teatro, músicas, etc.)
- Reprodução
- Interpretação
- Cantar
- Ouvir sons

Escrita

Para o trabalho com textos, sugerimos iniciar com uma roda de conversa onde o professor propõe e direciona a conversa para despertar a curiosidade e descobrir conhecimentos prévios.

Em seguida, é feita a leitura compartilhada onde com textos pequenos são apresentados em forma de cartazes ilustrativos e a leitura é feita com a participação dos alunos (caso seja um texto conhecido).

Nos textos mais longos (poesias, contos, fábulas, etc.), podem ser usados diversos recursos, como: fantoches, avental, varetas, representação, intervenção do professor (para causar suspense, antecipação de fatos e conclusão antecipada).

A ilustração, dependendo do texto pode ser solicitada, lembrando que ela pode ser uma forma de registro.

Para o mesmo texto (curto, como parlenda, adivinha, etc.), pode ser montado em

cartaz onde as palavras estejam soltas e o professor direciona e intervém sua montagem com objetivo de antecipar, permitir contato com língua escrita e verificar o conhecimento.

Pode-se pedir com dramatização e produção de fantoches ou personagens destes textos. Cada professor perceberá quais as melhores estratégias para conciliar o tipo de texto e a realidade da sua sala.

Produção de Texto (Oral e Escrito)

Para promover um trabalho de produção de texto devem-se utilizar várias estratégias:

- Professor escreva;
- Listas (individuais e coletivas)
- Escritas espontâneas
- Bilhetes, cartas, convites (individuais e coletivos) dentro de sua função
- Grupos (ou duplas) de acordo com as hipóteses de escrita
- Sequência de imagens
- Dominó de palavras, alfabeto móvel

Oralidade

- Mímica, memória, jogos, envolvidos em todas as outras atividades;
- Recontos de histórias

Linguagem Corporal

- Ludicidade

Área Lógico-Matemática

Construção do conhecimento matemático

O conhecimento matemático é construído em algumas etapas da aprendizagem.

Primeiramente deve-se fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos nas diversas áreas e conteúdos a serem trabalhados. Dando continuidade, o professor proporciona o contato com diversos materiais concretos, pois, a partir do contato com o concreto, os diversos conceitos matemáticos vão sendo desenvolvidos.

Posteriormente, os alunos farão seus registros sobre os conhecimentos adquiridos do concreto e, por conseguinte, as atividades de sistematização vão sendo trabalhadas de maneira seqüenciada, para que os alunos também desenvolvam noções abstratas.

O conhecimento matemático se dá através dos conhecimentos prévios, socialização do grupo, experimentação, levantamento de hipóteses e pesquisas.

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem dos seus universos de conhecimento, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importante que elas aprendam.

Tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação.

Para efetivar esse trabalho deverá ser contemplados através de projetos, atividades permanentes, seqüência de atividades, atividades ocasionais. Nessa faixa etária é de extrema importância o uso de material concreto.

E para que tudo isso ocorra com sucesso é necessário ter uma organização para se chegar a um produto final.

Conteúdos

- ✓ Origem e necessidade da contagem / sistema de numeração decimal SND – usado hoje;
- ✓ Seqüência numérica, até o 50, relacionando número e quantidade;
- ✓ Atributos (grosso/fino, largo/estrito, dentro/fora, em cima/embaixo, etc.);
- ✓ Figuras geométricas planas;
- ✓ Noções dos conceitos matemáticos em todas as operações;
- ✓ SND – unidade e dezena: conceito sem sistematizar a técnica operatória;
- ✓ Sistemas de numeração que não se utilizam da base 10.
- ✓ Classificação por atributo e por critério próprio
- ✓ Relacionar o número à quantidade
- ✓ Função social do número
- ✓ A história dos números

Situações-problemas envolvendo os números:

- ✓ dias da semana
- ✓ calendário
- ✓ aniversariantes
- ✓ n.º de roupas, sapatos
- ✓ n.º da casa, telefone
- ✓ placas de carro

Ciências da Natureza

- ✓ Meio Ambiente
 - Reciclagem: reaproveitamento de diversos materiais. (Projeto anual)

- ✓ Meio ambiente de recurso (óleo) – reaproveitamento compostagem (Seqüência permanente)
- ✓ Proteção de mananciais (rios) (Projeto anual)
- ✓ Higiene pessoal e do ambiente (doméstico, escolar e social) (Atividade permanente)
- ✓ Seres vivos – diferenciação entre seres vivos e não vivos
- ✓ Insetos
- ✓ Animais domésticos
- ✓ Predador e presa
- ✓ Relação homem – natureza (ecossistema)

Etapas / Estratégias

- Levantamento dos conhecimentos prévios
- Pesquisa
- Experimentação, experiências (observação, análise, conclusão e registro)
- Atividades seqüenciais – ex.: animais (habitat, alimentação, reprodução...)
- Oficina
- Palestra com profissional da área de Meio Ambiente

Ciências Sociais

História da vida da criança:

- ✓ Nome;
- ✓ Data de nascimento;
- ✓ Corpo

Família:

- ✓ Formação de organização da família.
- ✓ Identidade / Família → Diferenças de cada um

Espaço social:

- ✓ Casa:
 - Observação da localização da casa.
- ✓ Escola:
 - Identificação da escola;
 - Os espaços da escola e a funcionalidade desses espaços (por exemplo:

- banheiro, biblioteca, pátio etc.)
- Caminho / Trajeto

Pluralidade Cultural:

- ✓ Valores;
- ✓ Etnias (raça);
- ✓ Inclusão de forma geral.

Transformação da paisagem e a influência do homem no meio, interferindo na qualidade de vida.

Estratégias

- ✓ O significado do nome da criança e porque colocou esse nome, será feito através da pesquisa com os pais.
- ✓ Socialização da pesquisa com a roda de conversa.
- ✓ Trabalhar com música e poesia (sugestão: Paulo Talit e Pedro Bandeira)

- ✓ Pesquisa sobre a formação social da família:
- ✓ Com quem mora?
- ✓ Quantas pessoas moram na casa?
- ✓ O endereço.
- ✓ Socialização da pesquisa com a roda de conversa.
- ✓ Confeccionar uma agenda de endereço e telefone coletivamente.

- ✓ Passeio pela escola: dentro e entorno;
- ✓ Pesquisa do nome da escola;
- ✓ Socialização do passeio e da pesquisa em roda de conversa;
- ✓ Produção de texto coletivo;
- ✓ Desenho do que foi significativo durante o passeio pela escola;
- ✓ Apresentação dos funcionários da escola.

- ✓ Pesquisa da origem da criança;
- ✓ Socialização da pesquisa;
- ✓ Filme: opção do professor, desde que trabalhe a questão dos valores, das diferenças étnicas e da inclusão;
- ✓ Música: opção do professor, desde que trabalhe a questão dos valores, das diferenças étnicas e da inclusão;
- ✓ Poesia: opção do professor, desde que trabalhe a questão dos valores, das diferenças étnicas e da inclusão;
- ✓ Jogos: opção do professor, desde que trabalhe a questão dos valores, das diferenças étnicas e da inclusão;

- ✓ Fotos do bairro: como era e como está;
- ✓ Confeccionar um cartaz;

- ✓ Pesquisas em revistas, jornais, livros e, se possível, internet.

Este processo deverá ocorrer a partir de vivências concretas das crianças, coleta de material de pesquisas que as crianças colherão com a família e das rodas de conversa que o professor irá compartilhando o material.

Sugestão de projeto: Quem eu sou?

Identidade / Família

Pesquisa com os pais = história do nome, fotos, álbum de recém-nascido, linha do tempo, carimbo das mãos / pés como meios de identificação, desenho da família através de roda de conversa.

Corpo

- ✓ Mapa do corpo (papel craft).
- ✓ Jogo do espelho.
- ✓ Auto-retrato e desenho do amigo.
- ✓ Brincadeiras – relacionadas a voz, características físicas, coordenação motora.
- ✓ Coordenação motora através de música, brincadeira.
- ✓ Cuidados com o corpo.
- ✓ Recorte e montagem de corpo a partir de características de diferentes pessoas (trabalhar as diferenças de cada um).

Caminho / Trajeto – visando observação do meio

Com blocos lógicos, lego, caixas encapadas, sinalização (sinais de trânsito) – demonstrar o trajeto de casa para escola (vice-versa), explorando o que tem pelo caminho (marcado, padaria, farmácia).

Noções de localização – direita / esquerda, dentro / fora, tendo como referência o corpo, a escola, numa brincadeira que explora coordenação motora.

Casa

Foto da casa de dentro / de fora, quantos cômodos, a parte preferida da casa, quem mora na casa, fica perto / longe da escola (localização), o que se faz em cada cômodo.



DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO NA REDE MUNICIPAL DE VÁRZEA PAULISTA EM 2008

A partir de 2008 a rede municipal de Várzea Paulista ampliará o ensino fundamental de oito para nove anos. Isso significa que as crianças, a partir de seis anos, deverão ingressar nessa etapa da educação básica.

O governo federal, com o objetivo de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação, expressa na lei federal 10.172/2001, de efetivação do ensino fundamental de nove anos, aprovou as leis 11.114/2005 que obriga o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental e a 11.274/2006 que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos. Nesse sentido, implantar o ensino fundamental de nove anos é uma determinação que todos os municípios e estados terão que executar.

Nosso objetivo, além de cumprir a legislação, é também o de possibilitar que as crianças tenham mais tempo para construir os conhecimentos necessários para a apropriação da leitura, escrita e operações matemáticas básicas, habilidades fundamentais para a continuidade dos estudos e, principalmente, para a vida em sociedade.

Também é nosso objetivo criar condições para que, cada vez mais, o número de crianças com sucesso na sua trajetória escolar seja maior, diminuindo os índices de reprovação na rede municipal. Temos certeza de que essa ação do governo municipal possibilitará a consecução desse objetivo, pois os dados do SAEB 2003 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) mostram que as crianças que ingressaram mais cedo no ensino fundamental, com seis anos, tiveram resultados superiores às que ingressaram somente aos sete anos.

É importante destacar que essa política educacional ao garantir que todas as crianças, a partir dos seis anos de idade, tenham acesso à educação obrigatória e gratuita cria novas oportunidades de inclusão social e, ao mesmo tempo, possibilita transformações significativas na estrutura da escola, que deverá ser reorganizada nos seus tempos e espaços para efetivar o ensino fundamental de nove anos.

É uma fase de mudança, de transição para o novo e, para isso, teremos que deixar para trás algumas práticas que há muito tempo consideramos velhas. Essa transição pode,

num primeiro momento, nos causar algum estranhamento, até mesmo medo, pois o novo é sempre um mergulho no desconhecido. Mas o mergulho no novo é também a possibilidade de criarmos mais e melhores alternativas de cumprir nosso papel de oferecer uma educação pública de qualidade para todas as crianças da nossa cidade. Afinal, como nos ensinou Max Weber, “o homem não teria alcançado o possível se, repetidas vezes, não tivesse tentado o impossível”.

Incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental é uma ação que traz mudanças para toda a rede municipal e devemos fazer desse momento uma oportunidade de desencadearmos uma reflexão sobre nosso trabalho pedagógico em todos os anos dessa etapa da escolarização.

Ao mesmo tempo, não podemos olhar para essa criança de seis anos como aquela que não tem todos os conteúdos necessários da educação infantil e nem como aquela que está em preparação para os próximos quatro anos de ensino fundamental. A criança de seis anos é um sujeito do ensino fundamental e precisa ser vista na sua especificidade pedagógica.

Essa é uma tarefa muito difícil que temos pela frente e assumi-la significa reconhecer que o ensino fundamental de nove anos como um processo de desenvolvimento e aprendizagem é uma área em construção que deve ser elaborada coletivamente.

Para realizarmos esse processo criamos um grupo de trabalho, coordenado pela Secretaria, com o objetivo de elaborar, propor e acompanhar a organização do trabalho pedagógico dentro dessa perspectiva. Esse grupo se reúne quinzenalmente, sempre às quartas-feiras intercaladas com a formação do ensino fundamental, em dois períodos: manhã e tarde, no Espaço Cidadania e é composto por gestoras das unidades educacionais, coordenadoras pedagógicas do infantil, professores de artes e educação física, professores do ensino fundamental e da educação infantil e um membro do Conselho Municipal de Educação.

É um momento para revermos todo o nosso currículo dessa primeira etapa do ensino fundamental com a perspectiva de construirmos uma proposta que contemple a singularidade e os “tempos de vida” das nossas crianças, como nos disse o Prof. Luiz Carlos é pensar em uma “educação para todos e para cada um”.

Sabemos também que essa ação implicará em muitas mudanças na atuação da gestão escolar que deverá buscar e criar mais ainda formas de integração com as unidades de educação infantil. Nesse sentido faremos ainda em 2007 um planejamento de formação para 2008 para fazermos uma reflexão coletiva sobre as potencialidades da gestão em

relação ao ensino fundamental de nove anos.

Como nosso objetivo é organizar a rede municipal tendo em vista o que é melhor para a criança que atendemos, devemos pensar, a partir da nossa realidade, o que podemos fazer para organizar o funcionamento das unidades de forma a garantir acesso, permanência, democratização da gestão e qualidade da educação.

ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Seguindo a Resolução do CNE/CEB nº 3/2005 de 3 de agosto de 2005, que fixa a obrigatoriedade de matricular as crianças no ensino fundamental com seis anos completos ou incompletos até o início do ano letivo estabelecemos que, no nosso município, deverão ser matriculadas no ensino fundamental as crianças que completam seis anos até 31.12.2007, portanto, teremos, a partir de 2008, crianças no ensino fundamental com seis anos completos.

Essa decisão alterará a data de ingresso das crianças de sete anos no ensino fundamental que será também 31.12.2007, portanto, as crianças que completam sete anos até essa data ingressarão nas turmas de sete anos do ensino fundamental de nove anos.

Conforme debatido em reunião com as gestoras educacionais nossa rede de ensino fundamental será organizada em dois ciclos: CICLO I com três anos de duração, que chamaremos de 'inicial' e o CICLO II com dois anos de duração, que chamaremos de 'intermediário'. No interior dos ciclos a referência para as turmas será a idade das mesmas, ou seja, no ciclo I teremos as turmas de seis anos, as de sete anos e as de oito anos e, no ciclo II, as turmas de nove anos e as de dez anos.

Com os objetivos de possibilitar a continuidade pedagógica do processo educacional e de garantir que as crianças possam percorrer toda sua trajetória escolar em um mesmo período, as unidades de ensino fundamental, deverão se organizar de forma a garantir, gradativamente, o oferecimento dos dois ciclos nos dois períodos de funcionamento da escola.

Poderão assumir as turmas de seis anos professores do ensino fundamental e de educação infantil que ampliarem a jornada para 32 horas semanais e tiverem qualificação para trabalharem nas séries iniciais do fundamental. Para o ano letivo de 2008 terão prioridade na escolha os professores da própria unidade escolar que abrigará as turmas de seis anos e, em seguida, os demais professores a partir da ordem de classificação. As unidades poderão, a partir de uma avaliação pedagógica sistematizada da equipe escolar, reconduzir o professor com sua turma na passagem do ano letivo.

A remoção para as classes de seis anos acontecerá antes da remoção para as outras salas do ensino fundamental e em seguida acontecerá a atribuição nas unidades escolares. Todos os critérios para o processo de remoção e atribuição serão estabelecidos em edital a ser divulgado após a aprovação do novo Estatuto do Magistério de Várzea Paulista.

ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização das turmas para 2008 nas unidades que atendem crianças até 5 (cinco) anos deverá ser feita tendo como base a maior demanda da localidade. Para cumprir esse disposto as unidades poderão organizar as turmas com diferentes faixas etárias, se assim for melhor para o atendimento da demanda.

O atendimento das unidades de educação infantil deverá ser feito priorizando as crianças mais velhas e sempre seguindo a classificação do cadastro de acesso.

Conforme as orientações contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do MEC (1998, pp. 72 e 73) o número de crianças atendidas em relação ao espaço físico deverá ser feito levando em consideração a medida de 1 m² por criança e a relação criança/adulto conforme segue:

- para crianças até 1 (um) ano: 6 (seis) crianças por adulto;
- para crianças de 1 (um) até 2 (dois) anos: 8 (oito) crianças por adulto;
- para crianças de 2 (dois) até 3 (três) anos: 15 (quinze) crianças por adulto;
- para crianças de 3 (três) até 4 (quatro) anos: 24 (vinte e quatro) crianças por adulto;
- para crianças de 4 (quatro) até 5 (cinco) anos: 25 (vinte e cinco) crianças por adulto.

Tendo em vista a saída das crianças de seis anos da educação infantil as faixas etárias atendidas nestas unidades passarão a ser de 5 (cinco), 4 (quatro) e 3 (três) anos, desta forma, para as crianças de três anos ingressantes na rede municipal em 2008 o oferecimento de vaga será em período parcial. Para àquelas que já se encontram na nossa rede, neste ano de transição, a passagem para a educação infantil se dará da mesma forma como vinha sendo feita.

As Unidades de Educação Infantil deverão formar as turmas, das crianças ingressantes no sistema, priorizando o atendimento das crianças mais velhas no período matutino e as mais novas no período vespertino. A organização das turmas que já são atendidas na rede municipal devem, gradativamente, adotar a prioridade descrita anteriormente.

O horário de entrada para as unidades que atendem crianças em período integral será das 7:00 às 8:00 e o de saída das 17:00 às 18:00 hs. Os casos excepcionais deverão ser

discutidos e decididos conjuntamente com a equipe gestora da unidade. Essas unidades poderão, desde que tenham vagas sobrando e a partir da necessidade das crianças e dos pais, atender em meio período.

Luiz Antonio Raniero
Secretário Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

Referências Bibliográficas:

- ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In FILHO, Aldo Victorino e MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs.). *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, Nilda (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo : Cortez, 2002.
- ARIÈS, Philippe; tradução de Dora Flaksman. *História Social da criança e da família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial – Out. 2005.
- ASSIS, Machado. *Dom Casmurro*. São Paulo : Círculo do Livro, 1994.
- AUGÉ, Marc; tradução Maria Lúcia Pereira. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, vol. 15, pp. 03-23. Universidade do Minho, Braga Portugal.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, nº 2, pp. 10-32, Jul/Dez 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas 1 - Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002.
- BRASIL, LEI nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. [Fixa as diretrizes e bases da educação nacional].
- BRASIL, LEI nº 5692 de 11 de agosto de 1971. [Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências].

BRASIL, LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional].

BRASIL, LEI nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. [Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério].

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação* . PNE / Ministério da Educação. . Brasília : Inep, 2001.

BRASIL, LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. [Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei . 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade].

BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade/* organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia; tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2ª Edição. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 1998.

CERTEAU, Michel – tradução de Ephraim Ferreira Alves. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da Infância sem fim*. Ijuí, Rio Grande do Sul : Editora Unijuí, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª edição - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo : Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, pesquisa e pedagogia na educação

infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas. Vol. 26, nº 92, p. 1013-1038, especial. Out. 2005.

FERNANDES, Margarida Ramires. *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*. Porto – Portugal : Porto Editora, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo : Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. *A arqueologia do saber*. 7. ed. – Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2005.

_____; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. *A ordem do discurso*. 13. ed. – São Paulo : Edições Loyola, 2006.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In *Educ. e Soc.*, CEDES, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 6ª edição. São Paulo : Cortez, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005: 49 – 68.

GINZBURG, Carlo; tradução de Maria Betania Amoroso. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____; tradução de Federico Carotti. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor F. Tradução de Atílio Brunetta. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 6ª edição. 1995.

GOODSON, Ivor F., tradução de Jorge Ávila de Lima. *O currículo em mudança - Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora, 2001.

- .Currículo, narrativa e o futuro social. In *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.
- HALL, Stuart; organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2003.
- HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: A trajetória de uma pesquisa histórica. In *Teoria e Educação*, 6, 1992. Porto Alegre – RS : Pannonica Editora.
- KRAMER, Sônia. *Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo : Editora Ática, 1993.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.
- KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, p. 5 – 18, mai/jun/jul/ago, 2000.
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, pp. 50-64, jul/dez 2005 no sítio www.curriculosemfronteiras.org
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? in *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2004 nº 26. p. 109 - 118.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, pp. 33-52, Jul/Dez 2006.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. In *Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, nº 2, p. 98 – 113, jul/dez 2006.
- MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos de Paiva. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. In *Currículo Sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 185 – 201, jul/dez 2007.
- PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo : Cortez, 2003.
- PARO, Vítor Henrique. *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

- PINHEIRO, Maria Ângela de Melo. *O currículo como encontro: memórias e(m) respingos de uma experiência coletiva*. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado – FE – Unicamp.2006.
- ROSA, Maria Inês Petrucci. *Investigação e Ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências*. Ijuí : UNIJUI, 2004.
- ROSA, Maria Inês Petrucci. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. *Pro-posições*, v. 18, nº 2 (53), pp. 51-65 – maio/ago. 2007.
- SILVA, Miriam Pacheco. *Memórias dos professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa*. Campinas, SP : [S. N.], 2007. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Identidade e diferença*. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2004.
- SOUZA, Alvina do Carmo da S., BONAMIGO, Celisa Carrara, MACHADO, Cristiane, BRITO, Leonice de. A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental na rede municipal de Várzea Paulista: criando a possibilidade do novo. In *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.332-346, out. 2008.
- TOZONI-REIS, MARÍLIA FREITAS DE CAMPOS. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23 Maio/Jun/Jul/Ago 2003, p. 5 – 15.