

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELISABETE ALVES DE ALMEIDA

**O Ensino Fundamental de Nove Anos e
a Antecipação da Escolaridade:
Implicações e Desafios**

Campinas

2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELISABETE ALVES DE ALMEIDA

**O Ensino Fundamental de Nove Anos e
a Antecipação da Escolaridade:
Implicações e Desafios**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Bacharel em Pedagogia,
sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Roseli Aparecida
Cação Fontana.

Campinas

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

AL64e

Almeida, Elisabete Alves de, 1977-

O ensino fundamental de nove anos e a antecipação da escolaridade: implicações e desafios / Elisabete Alves de Almeida. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Ensino fundamental. 2. Educação infantil. 3.
Educação escolar. 4. Brincar. I. Fontana, Roseli Aparecida
Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

12-033-BFE

Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana
(Orientadora)

Profª Drª Eliana Ayoub
(2ª Leitora)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer as pessoas que contribuíram para que este sonho se realizasse, ser a primeira pessoa da família a conquistar um diploma de nível superior...

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu saúde e força para travar mais esta batalha em minha vida, primeiro ao entrar em uma universidade pública e agora ao me formar nela. Por sua generosidade em ouvir minhas preces, e por colocar pessoas abençoadas em meu caminho.

Aos meus padrinhos, Tia Eni e Tio Juca e as minhas queridas irmãs, que acreditaram, incentivaram e investiram em mim, o que possibilitou a realização desse sonho, devo a vocês este diploma.

À essa minha família de coração, que mostrou ser mais forte os laços do amor, que os laços biológicos, que o próprio sangue que corre em minhas veias. Obrigada família minha!

Ao meu sempre amigo Tchaka, que mesmo nos momentos de crise me ajudou, seja revisando trabalhos meus, dando-me força e até mesmo broncas necessárias.

Às minhas amigas e companheiras de curso, que estiveram presentes em um dos momentos mais difíceis e dolorosos de minha vida, e que por muitas vezes me incentivaram, me empurraram para frente quando eu quis retroceder, ou mesmo desistir. Que muitas vezes seguraram minhas mãos impedindo minhas lágrimas de vir. Que me acalentaram e consolaram quando estas eram inevitáveis. Que me arrancaram gargalhadas quando acreditei que não voltaria a sorrir... Meu muito obrigada às minhas amigas, e irmãs por escolha, Déia, Pam e Paty.

Aos meus novos e antigos amigos, aos mais próximos e aos mais distantes, aos que mesmo afastados estavam sempre presentes! Aos colegas de trabalho, aos colegas de curso, às pessoas que passaram, às que permanecem em minha vida. Agradeço a todos, que deixaram suas marcas, e que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse me formar.

Agradeço ainda a Rafaela, Coordenadora Pedagógica e ex-professora do 1º ano, da Escola Estadual Dic I, que gentilmente me cedeu momentos preciosos e informações valiosíssimas, que compartilhou comigo seus conhecimentos, dúvidas, anseios, reflexões, angústias e alegrias. E principalmente a professora Vanda, também da Escola Dic I, que me

recebeu de forma tão acolhedora durante os quatro meses em que estive presente em sua sala de aula.

A querida Nana Ayoub, que mesmo sobrecarregada com compromissos assumidos anteriormente, gentilmente aceitou ser leitora de meu TCC.

E finalmente agradeço a minha orientadora que assumiu este desafio junto a mim. Passando a ser muito mais que orientadora, tornando-se minha cúmplice, confidente e amiga. Roseli, obrigada por encarar essa empreitada que em meio a tantos empecilhos, parecia não ser possível de ser realizada. Muito obrigada!

Enfim, agradeço a todos que trilharam, compartilharam e construíram essa história junto a mim.

Meu muito obrigada!!!!

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi analisar as mudanças e os impactos causados no processo de ensino-aprendizagem, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Essa análise ancorou-se em uma pesquisa documental e de campo. Na pesquisa documental reuni textos de especialistas em educação e documentos oficiais sobre o Ensino Fundamental de nove anos, e na pesquisa de campo observei a rotina de uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental procurando apreender o que se priorizava no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de seis anos de idade neste segmento de ensino.

Palavras chave: Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Escolar, Brincar.

ABSTRACT

The end goal of this study was to analyze the changes and impacts caused on the teaching and learning processes with the implantation of a 9 year Primary School system. This analysis was based on both literature and field research. On the literature research, education specialists' articles were analyzed and also official documents related to the 9 year Primary School system. For the field research I observed the routine of a grade one class, trying to grasp what is prioritized at the pedagogical work developed for six-year-old children.

Key Words: Primary School, Early Childhood Education, Schooling, Play.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo I: O surgimento das Leis Federais 11.114/2005 e 11.274/2006	14
Capítulo II: Temores na antecipação do ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental	23
Capítulo III: Uma Escola Diferente?	33
3.1 A escolha da escola observada.....	34
3.2 Caracterização da escola.	34
Referências bibliográficas:	42

Minha trajetória no magistério começou antes mesmo de me formar. . .

Aos 16 anos comecei a trabalhar como auxiliar de classe em uma escola de Educação Infantil particular, próxima de casa.

Lá conheci Márcia, uma professora, que mesmo sem saber, me apontou o caminho do magistério. Seu trabalho era bem diferenciado do das demais professoras de quem fui auxiliar, encantei-me por ele e decidi fazer magistério.

Em 1996, sem imaginar que isso daria outro sentido e mudaria completamente minha vida, entrei para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, a mais profunda e significativa experiência escolar e de formação que vivenciei.

O CEFAM era um projeto estadual diferenciado das demais escolas públicas de magistério, atendia somente alunos que haviam cursado todo o ensino fundamental em escola pública. Os alunos eram selecionados através de uma prova, estudavam em período integral e recebiam uma bolsa no valor de um salário mínimo, para custear os gastos com o estudo, já que não podiam trabalhar devido à carga horária extensa do curso. Em caso de reprovação, o aluno ficava fora do programa.

Para serem admitidos como docentes no CEFAM, os professores apresentavam um projeto e passavam por entrevistas. Esse procedimento seletivo possibilitou ao CEFAM reunir um corpo docente qualificado que assegurava a implementação do projeto de formação e a qualidade das relações de ensino naquela instituição.

No CEFAM não aprendi como se escreve pedagogicamente na lousa, não montei uma pasta de atividades. Aprendi a buscar o conhecimento, a refletir e questionar acerca de afirmativas e valores naturalizados como verdades absolutas.

Formada ao final de 1999, outra etapa de minha vida se iniciava. Comecei a dar aulas em escolas pequenas e a atuar como auxiliar de classe em escolas maiores, de renome.

Mas considero que, foi somente em setembro de 2003, que realmente comecei minha prática profissional como docente. Nessa data fui efetivada como professora de Educação Infantil, na rede municipal de Americana.

Aprendi muito com os cursos de formação oferecidos pela rede, com as professoras

que lá já atuavam, e através de meus próprios erros e acertos, sempre trabalhando com crianças de 2 a 5 anos de idade: Maternal II (crianças que completariam 3 anos de idade ao longo do ano), Infantil I (crianças que completariam 4 anos de idade ao longo do ano), e Infantil II (crianças que completariam 5 anos de idade ao longo do ano).

Em 2007, sem nunca ter trabalhado com alfabetização, fui removida para uma unidade de educação infantil na qual assumiria um Infantil III, com crianças que completariam 6 anos de idade durante o ano. Neste nível as crianças já deveriam começar seu processo sistemático de alfabetização, algo novo em minha atividade profissional.

Fiquei desesperada, pois não tinha experiência nenhuma com alfabetização, com medo de não conseguir cumprir com os conteúdos mínimos estabelecidos. No Infantil III o planejamento era mais elaborado e as cobranças em relação à alfabetização aumentavam. O planejamento definia uma série de saberes e habilidades que as crianças deveriam desenvolver durante o ano letivo em relação à leitura e a escrita.

Eram realizadas avaliações com as crianças deste nível, para se saber em que nível da escrita elas estavam, e ao final do ano letivo averiguavam-se os avanços na alfabetização. Ou seja, seria avaliado meu trabalho como alfabetizadora!

Além disso, acredito que a Educação Infantil não deve antecipar a escolarização. Mas como alfabetizá-las sem transformá-las em alunos?

Iniciei meu trabalho com a nova faixa etária, atuando da forma que eu conhecia, com músicas, roda de conversa, contagem oral, leituras diárias de gêneros literários diversificados, etc. Com o passar do tempo, no convívio com os meninos e meninas, fui aprendendo, através de atenta observação e muito estudo, o que era necessário ser trabalhado.

Uma professora que já havia trabalhado com essa faixa etária também me auxiliou. Nos momentos de integração entre a minha turma e a dela, conversávamos a respeito do processo de ensino e das dificuldades vivenciadas e superadas por ela. Além de me dar sugestões de atividades, jogos e brincadeiras para essa faixa etária, também comentava algumas posturas que poderiam ser assumidas pela professora, em relação à disciplina da sala - que era possível ter autoridade sem ser autoritária. É necessário compreender as dificuldades que as crianças apresentam e não considerá-las apenas como falta de disciplina ou interesse de forma a poder desenvolver o trabalho a contento.

Um exemplo disto é a dispersão das crianças nessa faixa etária, que é muito grande, e muitas vezes, confundida com falta de interesse ou de disciplina. Desta forma tive que

aprender a desenvolver estratégias que, unindo o lúdico ao trabalho de alfabetização, conseguiram prender a atenção das crianças na realização das atividades propostas.

Então fui elaborando estratégias de leitura e escrita como crachás, lista de nomes, cartazes, alfabeto móvel, trava-línguas, cruzadinhas, histórias contadas por mim e pelas crianças, histórias elaboradas pelas crianças, tendo a mim como escriba, montagem de pastas de leitura, de letras de músicas e de poesias que poderiam ser levadas para casa, entre outras.

O espaço físico da sala também foi sendo adaptado às necessidades de convivência sistemática com as práticas de leitura e escrita, que o Infantil III se propunha a desenvolver com as crianças. Na sala havia cartazes, letras de músicas, produções das crianças e ainda uma pequena biblioteca, que nós mesmos, as crianças e eu, montamos, para que estas pudessem manusear livremente os livros, observar as letras e palavras, ler as imagens, ler o livro, mesmo que de forma não convencional. As crianças também escolhiam livros para serem levados para casa e lidos juntamente com a família, que já havia sido previamente orientada sobre a importância de sua participação.

Enfim, através dessas e muitas outras atividades de letramento, que permitiam às crianças apropriarem-se, de modo deliberado e explícito, de práticas da cultura letrada, fomos descobrindo o mundo da leitura e escrita. Fomos aprendendo a ler, a escrever, a reconhecer os variados usos sociais da escrita e suas funções.

Entretanto, nesse processo, uma preocupação sempre me guiou: a convivência com a leitura e a escrita não deveria confiscar o tempo das brincadeiras de roda, bolinhas de sabão, banho de esguicho, pega-pega, esconde-esconde, cobra cega, massinha, encaixe, e o tão apreciado parque, onde brincávamos livremente, todos os dias, durante uma hora.

Gradativamente, pude observar o avanço das crianças na sua relação com a escrita. Em alguns poucos meses os meninos e meninas já escreviam seus próprios nomes, relacionavam as letras do alfabeto com as letras do nome de seus familiares e de alguns objetos. Ao final do ano verifiquei, maravilhada, que as crianças já liam e escreviam algumas palavras.

As próprias crianças adoravam e pediam atividades de escrita. Constatei então, que não era impossível alfabetizar de forma lúdica e eficaz. Não era necessário forçar as crianças a uma rígida aprendizagem, nos moldes da escolarização que eu vivera e ainda observava nas primeiras séries do ensino fundamental.

Ao longo dessa experiência passei a prestar maior atenção nas Leis Federais, 11.114, de 16 de maio de 2005 em que instituiu-se a matrícula de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, antecipando a escolaridade obrigatória, e 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabeleceu a ampliação do Ensino Fundamental, aumentando em um ano a duração deste nível. A partir da aprovação dessas leis, foi definido um período de transição, até 2010, para que todas as escolas públicas e privadas se adequassem à nova legislação. Nesse prazo, deveriam ser providenciadas a adaptação da estrutura física, a construção de salas de aula e a formação continuada de professores e gestores de educação.

Mensagem de veto: Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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.

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, 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 objetivo 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.
(Lei Nº 11.274/ 2006.)

Esta antecipação da escolaridade produziu-me uma enorme inquietação: Qual o impacto dessa mudança no processo educacional? Quais seriam as implicações desta mudança no trabalho do docente? Qual o reflexo desta antecipação na formação do educando? Por que antecipar em um ano, reduzindo assim a permanência da criança na Educação Infantil, e não criar de fato o nono ano ao final do Ensino Fundamental?

Foi então que, a partir dessas inquietações e de minha vivência como professora de Educação Infantil, trabalhando com crianças de seis anos de idade, decidi analisar este movimento de ampliação da Educação no Ensino Fundamental em seus possíveis impactos sobre o processo de ensino aprendizagem das crianças.

Para tanto, reuni textos de especialistas em educação e documentos oficiais sobre o Ensino Fundamental de nove anos e observei, durante quatro meses, a rotina de uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental procurando apreender o que se priorizava no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de seis anos neste segmento de ensino.

O texto ora apresentado está organizado em três capítulos. O primeiro é composto por uma breve apresentação histórica das leis que culminaram na ampliação do ensino fundamental e na antecipação da idade escolar obrigatória.

No segundo capítulo discuto, ancorada na leitura de especialistas em Educação Infantil, as preocupações suscitadas pela antecipação do ingresso de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

No terceiro, apresento o trabalho que encontrei sendo realizado em uma classe de 1º ano e algumas considerações que formulei a partir do que pude observar.

O surgimento das Leis Federais 11.114/2005 e 11.274/2006.

A ampliação da obrigatoriedade escolar para a criança de 6 anos como a aprovação das Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, segundo Santos (2006), concretizaram uma das propostas educacionais do governo Lula, que desde 2003 estabeleceu uma de suas metas (Programa "Toda Criança Aprendendo", 2003).

Neste intuito, o Ministério da Educação promoveu, ao longo de 2004, uma série de encontros regionais sobre o assunto, culminando num encontro nacional. Além de divulgar orientações quanto à organização das escolas e às propostas pedagógicas (MEC, 2004 e 2006). No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), o debate sobre o tema foi retomado em março de 2004, sendo o ponto de partida a aprovação da Indicação CNE/CEB n. 1/2004, resultando na aprovação dos Pareceres CNE/CEB n. 6/2005 e n. 18/2005, bem como da Resolução CNE/CEB n. 3/2005, respectivamente em junho, setembro e agosto de 2005.

O primeiro parecer reexamina, por solicitação do MEC, o Parecer CNE/CEB n. 24/2004 e estabelece normas para a ampliação do ensino fundamental de nove anos a partir dos 6 (seis) anos de idade. O segundo parecer tratou das orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114/2005. A Resolução redefiniu as faixas etárias para a educação infantil, crianças até 5 (cinco) anos, e para o ensino fundamental, crianças de 6 a 14 anos.

A mesma autora destaca que a proposta de inserir crianças menores de 7 (sete) anos no ensino fundamental não foi nova no Brasil. Citando Faria Filho (1995), em trabalho de pesquisa sobre a instrução primária nos primeiros anos da República na cidade de Belo Horizonte, ela destaca que no Estado de Minas Gerais essa proposta já era aventada desde 1911 por diretoras dos grupos escolares nascentes da capital. Faria Filho, buscando verificar em seu estudo como a escola infantil nascente, frequentada pelos filhos das famílias tradicionais e da elite da capital, era vista pela escola primária, destacou que, para as diretoras de grupos escolares que atendiam as crianças pobres, a escola infantil era sentida, pela sua ausência. Uma delas, a do 3º grupo da capital, falava insistentemente no assunto em seus relatórios, tendo como preocupação o baixo índice de aprovação dos seus alunos.

Em 1911, esta diretora fez três sugestões, sendo uma delas o desdobramento do curso primário em 5 (cinco) anos ou a criação de escolas infantis em número suficiente para preparar todas as crianças para o 1º ano do primário.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 4.024/1961, o ensino primário, como era chamado, deveria possuir no mínimo quatro anos de duração, no entanto, apontava-se já para sua possibilidade de ampliação.

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. (...) (Lei Nº 4.024/1961)

O indicativo de expansão do ensino obrigatório concretizou-se dez anos mais tarde, em agosto de 1971, com a LDB Nº 5.692/1971, que passou para oito anos de duração o então chamado Ensino de 1º Grau. A idade mínima de acesso ao ensino de 1º Grau deveria ser de sete anos de idade, ficando a critério das instituições de ensino a sua antecipação.

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. (Lei Nº 5.692/1971)

Mesmo antes da promulgação da LDBEN/1996, a discussão de propostas de ingresso de crianças de 6 (seis) anos no ensino obrigatório veio ganhando cada vez mais evidência, levando o CNE a se pronunciar no Parecer CEB n. 20/1998, que respondia consulta feita pela INEP sobre a duração do ensino fundamental. Ao se posicionar favoravelmente à

possibilidade de acolher matrículas de crianças de 6 (seis) anos no ensino fundamental com duração de nove anos, o Parecer ressaltava que essa medida não deveria resultar numa "disponibilidade média de recursos por aluno da educação básica, na respectiva rede, abaixo da atualmente praticada, de modo a preservar ou mesmo aumentar a qualidade do ensino" e que "nas redes municipais a oferta e a qualidade da educação infantil não sejam sacrificadas, preservando-se a identidade pedagógica".

Em 2001, já havia indícios de um ensino fundamental obrigatório de nove anos, com matrícula aos seis anos de idade, segundo metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172/2001 que propunha para a Educação Infantil:

1.3 Objetivos e Metas

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (Lei Nº 10.172/2001)

Para tal o PNE estabeleceu as seguintes propostas para o Ensino Fundamental:

2.3 Objetivos e Metas

2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos. (idem)

Em agosto de 2004, o governo do estado de Minas Gerais estendeu a duração do ensino fundamental para nove anos, antecipando o ingresso das crianças aos 6 (seis) anos, acompanhado de uma reforma pedagógica.

Nos anos de 2005 e 2006 com a formulação das já referidas Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 consolidou-se, no plano legal, essa política. A Emenda Constitucional nº 53, que entrou em vigor em 19 de dezembro de 2006, definiu a distribuição dos alunos, conforme sua faixa etária, pelos níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e assim foram determinadas as seguintes nomenclaturas:

0 a 3 anos	4 a 5 anos
Creche	Pré-escola
Educação Infantil	

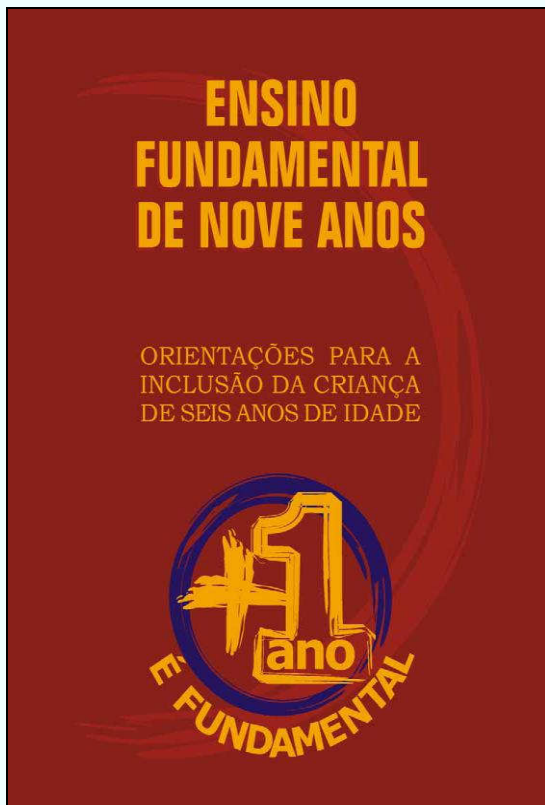
Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos:

6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
----	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Anos Iniciais					Anos Finais			
Ensino Fundamental								

Em função da necessidade de incluir as crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental e orientar a comunidade escolar o MEC elaborou em 2006, o documento “*Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientação para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*”.

O material, organizado em 9 capítulos, foi produzido com intuito de orientar gestores e professores em relação à infância, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Em 2009 foi elaborada uma segunda edição do material, com o título de “*Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação*”. Organizado em 3 capítulos que se dividem em subtítulos, esse documento objetivava ajudar a gestores, a comunidade escolar e os demais órgãos e instituições a compreender o processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos, contendo, ao final, um conjunto de perguntas e respostas que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.



Formado pelos capítulos:

- A infância e sua singularidade.
- A infância na escola e na vida: uma relação fundamental.
- O brincar como um modo de ser e estar no mundo.
- As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola.
- As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento.
- Letramento e a alfabetização no ensino fundamental: pensando a prática pedagógica.
- A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixo.
- Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão.
- Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

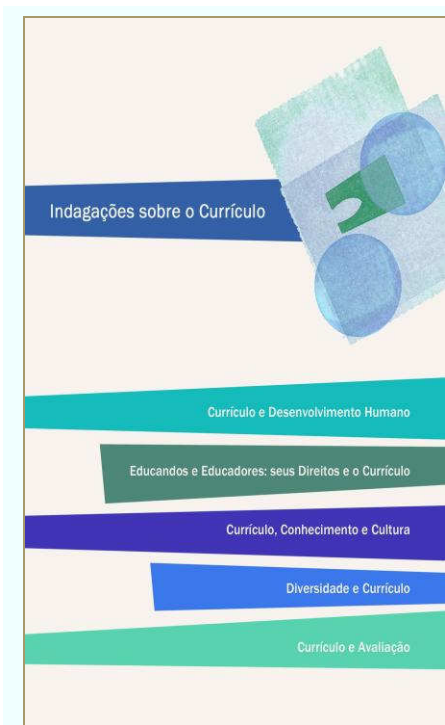
Formado pelos capítulos:

- Normatização.
- Organização pedagógica.
- Perguntas e respostas mais frequentes.



Ainda em 2009, todas as escolas públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal receberam uma outra publicação, “*Indagações sobre Currículo*”, elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Este documento é constituído por 5 cadernos que pretendem ampliar o debate sobre concepções curriculares para a educação básica, proporcionar reflexões em torno do currículo, seu processo de elaboração e seus desdobramentos no interior da escola.



Seus títulos são:

- Currículo e Desenvolvimento Humano.
- Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo.
- Currículo, Conhecimento e Cultura.
- Diversidade e Currículo.
- Currículo e Avaliação.

A partir do exposto acima podemos perceber que o governo criou mecanismos para assegurar a implantação e mediar a implementação das Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, cercando-se de leis anteriores a estas e criando materiais explicativos e de apoio pedagógico para gestores e professores.

Uma vez que a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade constituía-se em uma inconstitucionalidade, pois o art. 208, inciso IV, da Constituição Federal, determinava que a educação infantil era de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, assegurando as crianças dessa faixa etária o atendimento na Educação Infantil, em creches e pré-escolas.

Para resolver este impasse uma Emenda foi criada, alterando o texto Constitucional. Uma nova redação determina que este nível de ensino seja oferecido até os 5 (cinco) anos de idade, e não mais até os 6 (seis) anos, acabando de vez com a inconstitucionalidade das referidas leis.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

~~IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;~~

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Constituição de 1988)

Toda mudança legal nasce de embates entre interesses em jogo na vida social e, no caso das leis relativas ao sistema educacional e sua organização, contêm e suscitam, quando de sua implantação, conflitos pedagógicos, que são, de fato, ideológicos.

A nova legislação tanto provocou discussões acerca da intenção de resolver problemas de atendimento à demanda por Educação Infantil, tornada obrigatória, por muitos municípios brasileiros, quanto levantou preocupações em torno da preservação de uma educação que tivesse a criança, seus interesses e especificidades como foco.

Como destaca Santos (op.cit.) razões diversas explicam a nova política instaurada.

Razões financeiras: o investimento na criança de 6 anos foi mais compatível com os recursos disponíveis do que estender a obrigatoriedade para o final do ensino fundamental, com a inclusão de estudantes que estão ou deveriam estar no primeiro ano do ensino médio. Os professores excedentes seriam mais dificilmente assimilados nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio.

Razões políticas: a previsão de que haveria uma recepção positiva da medida, sobretudo por parte das famílias mais pobres, devido à demanda por educação da criança pequena, principalmente daquelas com idade mais próxima da escola obrigatória. Soma-se a isso a existência de possibilidades de realização imediata da medida, pela disponibilidade financeira e da rede física e o forte apelo de caráter eleitoral que viria a gerar.

Razões pedagógicas ou educacionais: estas razões são apontadas nos documentos do MEC (2004) e na produção da universidade, no contexto dos programas de formação do Ministério da Educação. Tem-se argumentado que: (a) tendo mais um ano, a escola dispõe de um prazo maior para socializar a criança e promover sua inserção num universo cultural novo, criando mais oportunidades de aprendizado; (b) uma parcela maior da população escolar pode se beneficiar das políticas públicas voltadas para a melhoria de ensino fundamental, sendo que municípios e estados, sobretudo os mais pobres, dispõem apenas das linhas de financiamento para este nível de ensino; (c) a entrada mais precoce na escola tem repercussões positivas na

continuidade da escolarização; (d) criam-se melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira; (e) evita-se que os esforços pela alfabetização, "que se acentuam a partir de seis (às vezes cinco) anos de idade, se dispersem entre a educação infantil e a fundamental" (Batista, 2006, p. 2).

Os documentos do MEC (2004) levantam também a necessidade de dar maior homogeneidade à organização escolar no país, compatibilizando a duração e a idade de ingresso no ensino fundamental, nos sistemas de ensino.

Em torno dessa legislação travou-se também um debate ideológico acerca das concepções de infância e de escola, que está longe de ser resolvido.

Muitos educadores, quando da aprovação da nova legislação, opuseram-se à antecipação do ingresso da criança no Ensino Fundamental em nome da preservação das conquistas com relação ao reconhecimento das especificidades da infância. Lembrando que o mundo pré-moderno não teve uma noção de infância, nem reconheceu que as crianças imaginam, falam, fantasiam, colecionam, reconstroem e inventam o mundo em que se inserem, participando de um modo peculiar da cultura que lhes é contemporânea, sua preocupação com o reconhecimento da infância não só instaurou a discussão a respeito da necessidade de uma prática pedagógica que assumisse, entendesse e lidasse com as crianças como crianças e não apenas como estudantes, como também confrontou concepções de infância e de escola vigentes entre os educadores vinculados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Considerando a inclusão das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental uma conquista para a população infantil e suas famílias, Kramer (2006) entrou nessa discussão lembrando que: "Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso". (p. 20).

No entanto, lembrou também que as concepções de aluno e, sobretudo, de criança são contrastantes nesses dois níveis de ensino no âmbito das políticas que os orientam. Enquanto a Política Nacional de Educação Infantil (2006) concebe a criança como sujeito de direitos, reconhecendo sua forma peculiar de compreender o mundo a partir da brincadeira assim como suas diferentes linguagens, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) não apresentam concepção semelhante ao considerar em sua proposta o aluno como um receptáculo de conhecimentos e informações.

A questão, segundo Ostetto (2000, p.178):

(...) não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios.
(Ostetto, 2000, p.178)

Nesse sentido, a ampliação do ensino fundamental bem como o ingresso das crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino tem como desafio e possibilidade repensar o conceito de infância, abrindo espaço para a discussão sobre os princípios de organização da rotina e do currículo, não apenas nas séries iniciais do ensino fundamental, mas também nas séries subsequentes, verificando que a infância não está presente apenas na educação infantil e que ela não se esgota quando a criança ingressa no ensino fundamental.

Evidencia-se, nessa discussão, que na preocupação com a infância estava contido um outro debate, o do papel social da escola e de como realizar sua especificidade sem negar as especificidades da infância. Tal debate voltou-se para os impactos da mudança legal para a organização mesma dos sistemas de ensino.

Muitos educadores destacaram as modificações e readequações dos sistemas de ensino necessárias ao atendimento desse novo público, tanto em termos da nova demanda existente em termos de vagas, quanto das concepções de aluno que orientam o trabalho do professor. Eles lembraram que muitos professores de ensino fundamental julgavam antecipadamente os alunos de seis anos de idade como imaturos ou incapazes face à organização do ensino fundamental, revelando que também a formação docente ainda não está estruturada para lidar com as questões da infância.

De modo a me aproximar desse debate, do qual originaram-se propostas curriculares em defesa da importância da brincadeira no desenvolvimento da criança e da necessidade de integração entre sua experiência cotidiana e o conhecimento científico, entre o conhecimento e a arte, recorri a textos produzidos por profissionais da Educação Infantil.

Finalmente, concordando com a afirmativa de Santos (op.cit.) de que pesquisas sobre a implantação dessa política pública necessitam ser feitas, e provocada por minhas inquietações acerca de como a inclusão das crianças de 6 (seis) anos está sendo conduzida na escola de Ensino Fundamental, resolvi me inserir em uma sala de 1º ano e analisar o trabalho pedagógico ali produzido, guiada pelos princípios das orientações curriculares propostos para os ingressantes de 6 (seis) anos.

Temores na antecipação do ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental

Ao contrário, as cem existem

Loris Malaguzzi

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem sempre
Cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
De fazer sem a cabeça
De escutar e de não falar
De compreender sem alegrias
De amar e de maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
E de cem
Roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
São coisas
Que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário
As cem existem.

Frente à política do Ensino Fundamental de nove anos, muitos educadores, especialmente aqueles envolvidos com a Educação Infantil, manifestaram seus temores em relação à antecipação do ingresso das crianças de seis anos, tendo em conta os problemas, novos e antigos, observados neste segmento de ensino, entre eles o despreparo do professor do Ensino Fundamental para atender essa nova faixa etária, a excessiva formalização do ensino nessa etapa da escolarização e sua não adequação ao desenvolvimento das crianças, a não adaptação das crianças de seis anos às rotinas desse modelo de escola mais formalizado, entre muitos outros.

Nessas manifestações, questionou-se o argumento de que essa proposta, conforme explicitado no corpo da própria Lei 11.274, vise a assegurar a todas às crianças maior igualdade de acesso à educação escolar, maior tempo de convívio escolar e maior oportunidade de aprendizado ao incluir as crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, especialmente aquelas provenientes das classes mais baixas da população.

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. (BRASIL. MEC/SEB. 2006, p. 5)

(...) A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (Idem, p. 9)

Tais questionamentos fundamentaram-se em dados estatísticos reunidos a partir de relatórios sobre os índices de desenvolvimento humano e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tais dados apontam para elevados índices de repetência no Ensino Fundamental, chegando a alcançar, no caso de alguns alunos, 11 (onze) anos para completar o ensino fundamental de 8 (oito) anos. Quantos anos serão necessários para terminar o fundamental de 9 (nove) anos, é algo que os críticos dessa política perguntam.

Segundo análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, ano em que o governo Lula lançou o Programa "Toda Criança Aprendendo", que estabeleceu a ampliação da obrigatoriedade escolar para a criança de 6 anos como uma de suas metas, o 24.8% dos alunos do ensino fundamental eram reprovados, sendo 13.3% na 1ª a 4ª séries e

11.5% na 5ª a 8ª séries, a cultura da reprovação tem sido internalizada no sistema educativo, tanto por alunos quanto por professores. A distorção idade série chega a 36.2% na 1ª a 4ª séries e 44.7% na 5ª a 8ª séries.

Outro dado relevante do SAEB dizia respeito aos índices de reprovação, abandono e distorção idade-série.

	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-Série	
1ª a 4ª - EF	13,3%	7,5%	4ª EF	36,2%
5ª a 8ª - EF	11,5%	12%	8ª EF	44,7%
1ª a 3ª - EM	9,5%	17%	3ª EM	51,8%

Fonte: SAEB/2003 – MEC-INEP

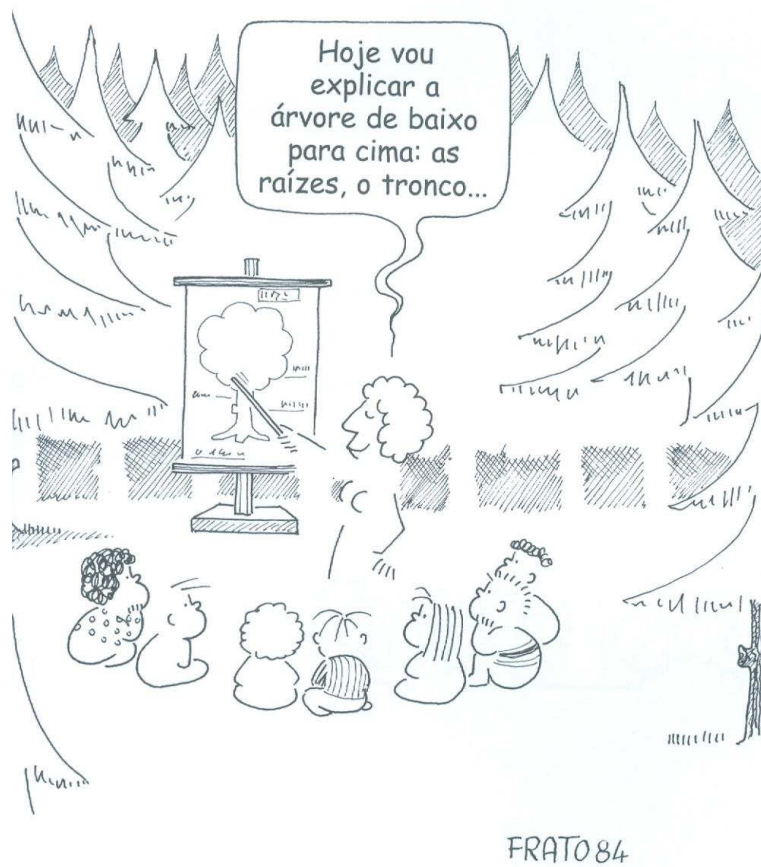
Os elevados índices apresentados, levaram os críticos a questionar o quanto, apenas a ampliação do tempo de escolarização, sem considerar o caráter extremamente formalizado e seletivo das escolas de Ensino Fundamental, levaria de fato a uma inclusão, uma vez que os indicadores levantados sugeriam que o prolongado período na escola associado a altas taxas de repetência desencadeiam a evasão escolar.

Com relação à estrutura, tanto física quanto pedagógica, do ensino fundamental, foi problematizada a necessidade de uma reelaboração, de uma reestruturação adequada à nova faixa etária a ser atendida, considerando que o aumento do número de anos no ensino fundamental e a antecipação da escolarização de crianças de seis anos de idade, em si mesmos, não garantirão o sucesso escolar dos alunos.

As imagens de Frato, apresentadas a seguir, são sugestivas a esse respeito.



O espaço físico e os materiais não são adequados à nova faixa etária.



Certas metodologias ainda utilizadas no Ensino Fundamental, por não levarem em conta a história de vida dos alunos, as experiências e conhecimentos de mundo adquiridos

anteriormente a escola, também não se mostram adequadas a uma concepção de infância ativa, criadora de cultura e constituída na cultura.

Segundo Barbosa (2003, p. 37), “colocar as crianças das camadas populares no ensino fundamental aos 6 anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso para elas.”



Outro aspecto destacado pelos profissionais de Educação Infantil nos debates acerca do Ensino Fundamental de nove anos, foi a manutenção do brincar, considerado como um dos principais elementos da infância.

O **Brincar** é fundamental para a criança, tanto quanto o sono e a alimentação. Possui grande importância na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Através de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, a criança desenvolve a criatividade, a auto-estima, a autonomia, amplia seus conhecimentos, interioriza valores, regras e leis, significa e re-significa o mundo em que vive. O **Brincar** possibilita a exteriorização de sentimentos como o medo, a angústia, a felicidade, a afetividade etc.

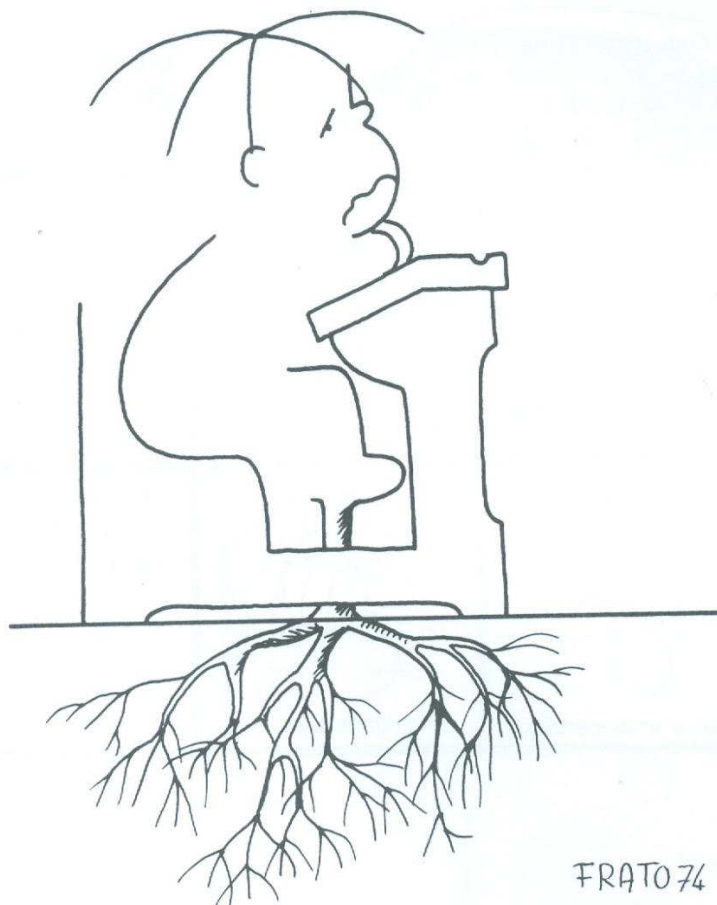
Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, criando zonas de desenvolvimento proximal (ZDP¹) em relação a habilidades, práticas, valores, conhecimentos ainda não possíveis de serem vivenciados diretamente pela criança. Ou seja, no plano imaginativo, situações e papéis da vida social dos mais velhos são representados e seus sentidos são apropriados e elaborados pelas crianças suscitando processos de desenvolvimento e a emergência de modos de compreensão do real que são novos para elas. Assim, pela brincadeira, a criança se projeta no mundo dos adultos, ensaiando atividades, comportamentos e hábitos que ainda não está apta a viver objetiva e materialmente. Nesse processo, o professor, agente mediador, não só possibilita e permite a brincadeira, como a explora, em suas possibilidades, com as crianças.

Mas infelizmente, em nossa cultura, atribui-se ao brincar o significado de oposição ao trabalho, o que faz com que ele seja desmerecido e depreciado como uma atividade menor. O caráter utilitário das atividades está mais consolidado no Ensino Fundamental, considerado escola a sério (e séria). Assim, quando a criança ingressa nessa etapa da escolarização, sua infância é furtada pelas práticas escolarizantes em que, diferentemente das experiências pré-escolares e da educação infantil, o brincar é deixado de lado, é tido como uma atividade à parte, ou premiação por bom comportamento.

Para Ana Lúcia Goulart, esta é uma problemática que é sustentada por pressão dos pais e pela própria formação dos professores.

¹ A Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, em que a criança já é capaz de realizar algo de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que é capaz de fazer com o auxílio de pessoas mais experientes.

(...) tal escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz de conta, da conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam experiências e conferem os significados às situações vividas. Para esses pais e professores, quanto mais cedo a criança é introduzida de modo sistemático nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola da infância (Goulart, 2005, p.24).



Nas escolas de Ensino Fundamental, até mesmo o espaço físico não favorece o brincar. Escolas do ensino fundamental, geralmente, não contêm ambientes propícios para o desenvolvimento de brincadeiras, nem ambientes externos, quando muito, possuem uma quadra que só pode ser utilizada em dias de educação física.

À medida que as crianças avançam nos anos do ensino fundamental, diminuem os espaços e tempos de brincar e elas vão se transformando em alunos e deixando de ser crianças.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, Vol.1, p.69):

O espaço na instituição infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária (...) (Brasil, 1998, Vol.1, p.69)

Do ponto de vista de seu desenvolvimento, embora a criança de 6 (seis) anos de idade não pertença mais a Educação infantil e sim ao Ensino Fundamental, ela continua a merecer tratamento pedagógico diferenciado, afirmam os profissionais de Educação Infantil. Sua inclusão nesse segmento do sistema nacional de ensino deve considerar as especificidades dessa faixa etária em seus modos próprios de compreender e interagir com o mundo.

Nesse sentido, os profissionais de Educação Infantil sinalizaram que a escola de Ensino Fundamental deveria reformular seus instrumentos de gestão adequando-os à nova organização do ensino em termos da organização do tempo e do espaço físico. Deveria ainda, reconsiderar os objetivos e os conteúdos das propostas pedagógicas de modo a possibilitar a articulação entre essas duas etapas da Educação Básica.

De acordo com Santos (op.cit.), tendo em conta a necessidade de "revisão das práticas pedagógicas e um cuidado especial em relação aos anos iniciais do ensino fundamental" apontada pelos educadores, na Orientação n. 01/2004 do MEC, que justifica a ampliação do ensino fundamental como uma medida de inclusão, foram abordadas questões relativas à organização dos espaços, dos tempos e das práticas escolares no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos, onde fica evidente a ênfase na alfabetização e letramento, incentivando-se, ao mesmo tempo, a utilização de diferentes linguagens como parte importante do desenvolvimento da criança de 6 anos.

Ainda de acordo com essa mesma Orientação, cabe ao professor, "mais do que transmitir informações, estimular a criança a (...) desenvolver recursos variados de expressão". E a escola deve propiciar um "ambiente alfabetizador" para as classes de 6 (seis) anos, incluindo "diferentes possibilidades para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas (...) como desenhar, pintar etc".

Tais exigências e princípios, segundo os debatedores da política em estudo, já repercutem e seguirão repercutindo nas práticas de gestores e educadores, em sua qualificação como profissionais da educação e nas expectativas da comunidade, das famílias e das próprias crianças em relação à escola e seus sentidos.

Para que esta lei efetivamente venha a contribuir para o desenvolvimento afetivo, intelectual e psicológico da criança, não somente no primeiro ano de Ensino Fundamental, mas durante toda sua permanência na escola, Santos (op.cit.) não descarta a necessidade de reflexão sobre ela e sua conversão em objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado na perspectiva da análise política, sociológica e pedagógica. A autora acredita que os intelectuais, podem contribuir no levantamento dos questionamentos acerca da política em voga e sua análise.

Existe necessidade de trabalho de pesquisa, acompanhamento e avaliação acerca desses processos decorrentes de decisões sobre políticas públicas, especificamente de educação, que produzem impacto no cotidiano das instituições escolares e na vida das famílias com filhos em idade escolar. Isso é de fundamental importância para construir posicionamentos mais bem fundamentados sobre as questões educacionais. (SANTOS, 2006, vol.27 no. 96)



Uma Escola Diferente?

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo;
se é triste ver meninos sem escola,
mais triste ainda é vê-los,
sentados enfileirados,
em salas sem ar,
com exercícios estéreis,
sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond

Com o intuito de me aproximar dos efeitos dos debates acerca do Ensino Fundamental de nove anos e das orientações encaminhadas para sua implantação, decidi me inserir em uma classe de 1º ano, para observar e analisar como a inclusão das crianças de seis anos estava sendo produzida.

Para tal, permaneci em sala de aula durante quatro meses, indo um dia por semana, no segundo semestre de 2011.

3.1 A escolha da escola observada.

Escolhi para protagonizar a pesquisa uma turma de 1º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dic I que fica nas proximidades da Emei Marilene Cabral, onde trabalho, e recebe crianças dela oriundas. Para essa escolha também contribuiu o fato de eu já conhecer a comunidade atendida, o que poderia contribuir para a contextualização de alguns dos acontecimentos apreendidos.

Para embasar minha pesquisa de campo optei pela abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, na qual não é possível manter uma postura neutra, nem supor a invisibilidade do pesquisador e seus interesses de pesquisa, pois não há como separar os valores, as preferências, as crenças, os interesses e princípios que o constituem, da condição de pesquisador por ele assumida, nem como ignorar a materialidade de sua presença e de suas reações no interior de uma sala de aula, da qual ele não é integrante.

3.2 Caracterização da escola.

Na Escola Estadual DIC I, no período da manhã, há 4 salas de aula destinadas ao primeiro ano, 2 salas de aula de segundos anos e 2 salas de terceiros anos. No período da tarde existem, no corrente ano, 2 salas de aula de terceiros anos, 3 salas de quartos anos e ainda 3 salas de quartas séries, devido a transição de séries para anos. Tais salas de transição, a partir do ano de 2012, não existirão mais. As crianças dessas salas irão para outra escola e as crianças dos quartos anos irão compor os quintos anos da escola.

O 1º C, classe em que fiz a pesquisa de campo, possui 28 crianças. Dessas, 13 vieram da Emei Marilene Cabral, sendo que algumas eu até já tinha tido algum tipo de contato.

As crianças iniciam o dia com uma roda de conversa, se espremendo para caberem em

um pequeno espaço da sala sem carteiras. Nela elas podem conversar informalmente fazendo pequenos relatos sobre o fim de semana, passeios, brincadeiras; tematizar qualquer outro assunto que queiram compartilhar com a turma, ou ainda, discutir um assunto proposto pela professora, pertinente ao que se está trabalhando, ou se quer trabalhar. Ainda na roda da conversa é feita a leitura de um livro de história escolhido pela professora ou trazido pelas crianças, não havendo um rigor do tipo de leitura que será realizada, sem planejamento ou escolha prévia do conteúdo do livro.



Roda da Conversa



Roda de Leitura

A sala possui carteiras individuais convencionais que a professora organiza em fileiras de duplas, ou dependendo da atividade a ser realizada, reúne quatro ou seis carteiras, formando pequenos grupos.

Através dessa prática de realizar tarefas em grupo, a criança aprende com seus pares, pois é um momento de troca, na qual elabora coletivamente o conhecimento. Além de aprender a ouvir o outro, tomar decisões, dividir tarefas etc.



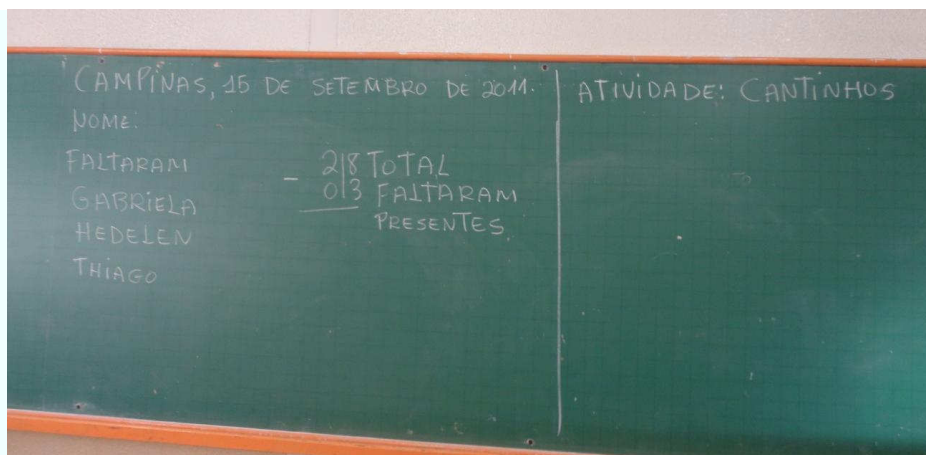
Carteiras em fileiras de duplas



Carteiras dispostas em grupos

Devido ao grande número de crianças por sala, embora nesta escola esse número seja bem razoável, o que é uma exceção na rede pública de ensino brasileiro, trabalhar em pequenos grupos possibilita intensificar a intervenção necessária e observar melhor a necessidade de cada criança.

Algumas das estratégias pedagógicas assumidas pela professora da classe, inspiram-se em alguns dos procedimentos da metodologia Freinet², como a roda da conversa e os ateliers, que no Brasil nos habituamos a chamar de cantinhos. A utilização de cantinhos também é bastante comum na educação infantil.



Os cantinhos permitem que, enquanto um grupo está com a professora os demais realizem outro tipo de atividade nesses pequenos grupos.



Professora fazendo intervenção em um dos cantinhos, ensinando as regras de um jogo.

² Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês com ideário escolanovista. Desenvolveu várias atividades como a “roda da conversa”, “aula passeio” e os “ateliers”. Acreditava que se deveria transformar a escola por dentro, pois era o local onde se manifestavam as contradições sociais.



Cantinhos: massinha de modelar e faz-de-conta

Na escola há uma biblioteca bem ampla e equipada com diversos gêneros literários, história em quadrinhos, livros de poemas e material para consulta como enciclopédias e dicionários.

Uma vez por semana, as crianças vão para a biblioteca, onde manuseiam e escolhem livremente um livro para ser levado e lido em casa. Após o término do empréstimo, ainda na biblioteca, é realizada a leitura de um livro de histórias escolhido pelas crianças.



Crianças durante o processo de escolha de um livro para empréstimo.

Nesta escola, há um parquinho, localizado em um pequeno espaço de sua área, outra exceção da triste realidade das escolas de Ensino Fundamental, que geralmente não possuem ambientes externos. Não têm um ambiente educacional destinado ao lúdico, ao artístico, a criação, ao contato com a natureza etc.

Neste parque existe um par de balanços feitos com pneus, um escorregador, um par de gangorras e um trepa-trepa também de pneus.



Vista do parquinho da escola

O primeiro ano tem reservado o parque duas vezes na semana, mas nem todas as semanas os meninos e meninas são levados ao parque.

Percebi com tristeza que embora a professora Vanda soubesse da importância do brincar, as atividades escolares como alfabetização e conceitos matemáticos eram tidos como prioridade e, devido a necessidade de cumprimento do planejamento, o brincar era tido como secundário.

Nele as crianças permanecem por volta de cinquenta minutos a uma hora.

Devido ao número reduzido de brinquedos, a ida ao parquinho as vezes se tornava um momento tenso. Lá surgiam muitos conflitos pela posse de determinados brinquedos.

A professora tentava contornar a falta de brinquedos propondo algumas brincadeiras e organizando o tempo de uso de cada brinquedo, para que assim, todas as crianças pudessem brincar nos brinquedos desejados.

Em alguns momentos era necessário que a professora interviesse de forma mais enérgica, pois algumas crianças chegavam ao ponto de agredir o outro pela disputa do brinquedo. As crianças envolvidas no conflito eram chamadas para conversar e se necessário sentar um pouco para se acalmarem.

Mesmo sendo tensa a ida ao parquinho, este momento era importante para as crianças, pois, mediadas pelas atividades que viviam ali, elas estavam aprendendo a conviver e a respeitar o outro, a esperar sua vez para ir em determinado brinquedo e respeitar a vez do outro, a utilizarem em conjunto o pequeno espaço que possuíam e a zelar pelos poucos brinquedos que tinham. Mesmo nas condições de tensão e de restrição descritas, as crianças se divertiam muito.

Embora a escola DIC I apresente plano pedagógico diferenciado e características físicas mais adequadas ao atendimento das crianças menores, e esteja fazendo o possível para adequar cada vez mais e melhor, tanto seu espaço físico, quanto sua proposta pedagógica, a este atendimento, ela ainda está muito longe de alcançar o que realmente é necessário para essa faixa etária.

Através de minhas observações pude notar que havia uma certa cobrança por resultados em termos de alfabetização. Essa cobrança tinha por base a apresentação de resultados aferidos segundo os moldes tradicionais. Havia uma grande preocupação em preparar as crianças para a realização de avaliações, como a “Provinha Brasil”.

Era comum o uso de atividades repetitivas relacionadas à leitura e a ortografia, com base em atividades tradicionais, como a cópia da lousa, em detrimento a atividades criativas e lúdicas. O mesmo ocorria em relação ao acesso aos conhecimentos matemáticos.

Havia também um material específico para alfabetização cheio de contradições, e que não contemplava os conhecimentos prévios dos educandos.

Toda a necessidade de apresentar resultados e o uso de materiais pré-definidos acabava, muitas vezes, limitando a autonomia da professora. Embora esta sempre se esforçasse em trazer propostas novas para o seu trabalho.

Percebi que este funcionamento é muito mais devido à cobrança de resultados do que à concepção de trabalho da escola e de suas professoras, é algo que vem do exterior para dentro da escola. Mas isso não significa que exista uma base teórica sólida na formação das professoras, como apontado pela própria professora Vanda, que pela primeira vez assumira uma sala de primeiro ano.

Segundo ela, faltou respaldo para trabalhar com esta nova faixa etária, faltou conhecimento teórico específico, sobre as concepções de infância, lúdico e até mesmo letramento.

Acredito que a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos repercute não só na questão do financiamento, na abertura de novas vagas, na aquisição de mobiliário adequado, na estrutura curricular, mas também em mudanças estruturais nas unidades escolares e na formação docente e gestora.

O trabalho com crianças dessa faixa etária requer condições especiais: menos alunos por sala, momentos em que o brincar seja valorizado, a não exigência de resultados padronizados, mas sim, o desenvolvimento individual e global da criança.

Percebo, portanto, que a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos se tornou uma antecipação da escolarização, em seu sentido tradicional, devido à falta de preparação para adequá-lo à essa faixa etária. E que, para sanar este problema, os estudos devem se pautar em como atender essas crianças, respeitando suas especificidades, não somente no primeiro ano de ensino, mas em todo o segmento do Ensino Fundamental.

Referências bibliográficas:

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ªed. Rio de Janeiro, RJ.: LTC, 1973.

AMAD, Maristela. C. **Pense nas crianças mudas telepáticas...** Ensino Fundamental de Nove anos no Estado de São Paulo. 2009. 66f. TCC (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

BARBOSA, Maria Carmem. S. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos? In **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, RS.: v. 1, nº. 1, p. 36 - 37, abr./jul. 2003.

_____. Inquietações e perplexidades. In **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, RS.: v. 3, nº. 9, p. 46 - 47, nov. 2005/fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 5.692, 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 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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 e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade/Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação básica** - Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Resolução nº 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

DOURADO, Luiz Fernandes. Ministério da Educação Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Elaboração de Políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar. In **Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília, maio de 2005.

FEIJÓ, Patrícia C. B. Ensino Fundamental, leis e Controvérsias na ampliação dos estudos de 8 para 9 anos. In **Revista do professor**. Ano 23, nº 90, p 45 - 48, Rio Pardo, RS: CPOEC, 2007.

FRADE, Isabel C. A. S. Alfabetização na Escola de 9 anos: Desafios e Rumos. In SILVA, Ezequiel T. (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2007.

FRANZOI, Fernanda. P. **Não empurrem! Não tenho pressa de crescer: Uma análise sobre o Ensino Fundamental de Nove anos**. 2007. 88f. TCC (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

GOULART, Ana Lúcia (org). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia de educação infantil. In: PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2005.

_____. **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2005.

KRAMER, Sonia. A infância e a sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP.: Papirus, 2000.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS.: Unijuí, 2000.

SANTOS, Lucíola L. C. P. e VIEIRA, Livia M. S. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. In **Cadernos CEDES Educação e Sociedade**. v.27. nº.96, p. 775 - 796, Campinas, SP. out. 2006.

TONUCCI, Rancesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. 6^aed. São Paulo, SP.: Martins Fontes, 1998.

Sites pesquisados:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=5494

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1