

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CATARINA DE SOUZA MORO

**ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS:
O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DO 1º ANO**

**CURITIBA
2009**

CATARINA DE SOUZA MORO

**ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS:
O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DO 1º ANO**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Stoltz
Co-orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas

**CURITIBA
2009**

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Moro, Catarina de Souza

Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras
do 1º ano / Catarina de Souza Moro – Curitiba, 2009.
315 f.

Orientadora: Profª. Drª. Tânia Stoltz

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino fundamental. 2. Educação - políticas públicas –
avaliação. 3. Educação – avaliação – professores. I. Título.

CDD 372.19

CDU 372.4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Tese de **CATARINA DE SOUZA MORO** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR^a TÂNIA STOLTZ, DR^a DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI, DR^a MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA, DR^a SÔNIA MARIA CHAVES HARACEMIV, DR^a DENISE DE CAMARGO e DR^a VALÉRIA LÜDERS argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **“ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DO 1º ANO”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA STOLTZ		APROVADA
DR ^a DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI		Aprovada
DR ^a MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA		Aprovado
DR ^a SÔNIA MARIA CHAVES HARACEMIV		Aprovada
DR ^a DENISE DE CAMARGO		Aprovada
DR ^a VALÉRIA LÜDERS		APROVADA

Curitiba, 27 de fevereiro de 2009.

Profª Drª Noela Invernizzi
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Aos meus avós, com os quais pude e posso
conviver – Vô Fonso (*in memoriam*), Vó
Catharina (*in memoriam*) e Vô Neco – aos
meus pais – Tico (*in memoriam*) e Alice, que
tiveram diante de si, o tempo todo, o desafio de
trabalhar, de se transformar e de cuidar de
outras vidas, incluindo a minha.

Agradeço o apoio, a presença, os auxílios mais diversos que foram necessários para minha realização do curso de Doutorado em Educação.

À Professora Doutora Tânia Stoltz, que me orientou de forma intensa e amiga, contribuindo de forma significativa para a elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Maria de Fátima Quintal de Freitas, pelo acolhimento e transposição necessária.

Às Professoras participantes da pesquisa que contribuíram de forma marcante para o enriquecimento desta pesquisa.

À Professora Luciana Ribeiro Pinheiro, pela disponibilidade em assumir antecipadamente uma parte das minhas horas de trabalho.

Às Professoras Doutoras Rosalina Carvalho da Silva e Sonia Haracemiv, pelos encaminhamentos indicados na Banca de Qualificação.

Às Professoras Doutoras Denise de Camargo, Doralice Gorni, Maria Carmen Barbosa, Sonia Haracemiv e Valeria Lüders, pelas arguições na Banca de Defesa.

Ao estimado pessoal da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e das Bibliotecas – do Setor de Educação e Central – Darci, Francisca, Irene, Lurdes, Katleen.

Às colegas da Pós-Graduação pela solidariedade: Dulce, Gina e Rosemiryam.

Aos amigos Cloves, Elen, Fátima, Gizele, Hamilton, Paulo, Simone, Suelma, que torceram para que eu tivesse energia para seguir este caminho, apesar das dificuldades que se revelavam.

À amiga Maria Otilia, que além de torcer, por estar próxima, me confortou nas horas de ansiedade e dúvidas.

À amiga Joseth, por tudo isso e por ainda ter se envolvido na leitura do texto.

Aos meus sogros Evani e Nelson e a minha mãe Alice, pelo apoio com meus filhos nos afazeres de mãe, os quais cada um assumiu com carinho e desvelo.

À Julia e ao Breno, pela paciência e compreensão como filhos, perante minhas impossibilidades.

Ao Valerio, pela disponibilidade, sempre, pela recriação a cada novo momento de vida.

Poeira

*Os homens parecem soberbos gigantes
Que se agitam febris num insano trabalho,
Se esfalfam,
Se enervam,
Se matam
Se atraem
E repelem,
Num moto contínuo
Altivos senhores
Supõe-se os melhores.
Os menos capazes
sucumbem na luta,
Ou choram de mágoa,
Ou mordem de inveja.
Mas lá do infinito,
Os grandes e os párias
Parecem iguais:
Poeira que dança na réstia de vida,
Poeira que brilha num raio de sol.*

Helena Kolody

RESUMO

O tema desta pesquisa refere-se à visão de professores do 1º ano sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Municipal de Curitiba. O estudo tem como objetivos: conhecer e analisar de que modo esses professores avaliam a implantação e implementação da política nacional de ampliação do Ensino Fundamental, decorrente da Lei nº 11.274/06; que conhecimento e compreensão têm sobre o programa de ampliação do Ensino Fundamental proposto pelo MEC; quais suas opiniões acerca dos critérios para o ingresso das crianças e da organização do trabalho pedagógico para aquele ano inicial do ensino, caracterizando as dificuldades e as soluções encontradas. A investigação toma como referência as entrevistas realizadas com seis professoras, de três escolas distintas. Utiliza-se como encaminhamento teórico-metodológico a constituição de Núcleos de Significação para o processo de análise. Compuseram-se três núcleos, quais sejam: “Infância na escola”; “Obrigatoriedade da matrícula um ano antes”; “Eu professora”. Os dados da pesquisa evidenciam que a implementação realizada nas escolas municipais de Curitiba desconsiderou a participação dos professores em discussões prévias e nas tomadas de decisão, sendo pautada por alguns desencontros. O estudo desvela os sentimentos de angústia e frustração das professoras perante a incerteza quanto às mudanças, incluindo a alteração da data corte para o ingresso das crianças nas turmas de 1º ano. O estudo também permite verificar que o trabalho pedagógico foi sendo estruturado em função da centralidade na alfabetização. Esse aspecto acentua a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e linguagens infantis, incluindo-se a brincadeira de faz-de-conta. As questões relativas à estrutura física das instituições escolares e à organização do tempo educativo tendem para a cultura da “grande escola”, sendo essa mais rígida e restritiva. A capacitação oferecida e da qual todas as professoras usufruem fora exclusivamente pautada nos processos relativos à alfabetização. Há dificuldades para o estabelecimento de parcerias no contexto escolar, com vistas a um trabalho coletivo. As professoras assumem individualmente a responsabilidade pela qualidade do seu trabalho. A função do pedagogo como articulador desse processo se coloca como uma necessidade para que as discussões partam do interior da escola. A partir das discussões realizadas, o estudo em questão pretende contribuir para as reflexões necessárias sobre a implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de 9 anos. 1º ano. Visão do professor.

ABSTRACT

The subject of this research is the understanding of schoolteachers about the 1st year of Elementary School of 9 years introduction in the Municipal School Network of Curitiba. This study has some targets: knowing and analyzing in which way this schoolteachers evaluate the introduction and implementation of the national policy on the Elementary Learning enlargement in accordance with the federal regulation n. 11.274/06; what knowledge and comprehension they have about the Elementary Learning enlargement program proposed by MEC; which are their view about the requirements to child access and pedagogical work structure related to the first year, characterizing the difficulties and solutions found in the system and institution where they work. The investigation takes as reference the interviews with six teachers from three different schools. It was used as a theoretical-methodological basis, the constitution of Meaning Focuses to build the analysis process. Three meaning focuses were created: school and childhood; compulsory admission one year earlier; me teacher. The research data showed that the implementation realized in the municipal schools of Curitiba disregarded the teachers participation in preview discussions (because they did not exist) and in the decision making, causing some disagreements. It was possible to sense the schoolteachers feelings of anguish and frustration to the changes uncertainty including the modification of the initial children admission date into the first year classes. The research also allowed us to verify that the pedagogic work has been structured as a result of the centralization in the alphabetization. This aspect emphasizes the concern with the difficulty in accepting child culture and languages, including “make-believe plays”. The issues related to the learning institutions physical structure and the organization of the educational time leads to the “big school” culture, being more rigid and restrictive. The offered capacitation in which all schoolteachers are involved, was exclusively guided in the alphabetization process. There are difficulties to establish partnerships in the school context aiming at team work. Those teachers assume individually the responsibility for their work quality. The pedagogue role as a leader in the integration process is posed as a need that can make the discussions start in the school. From de realized discussions, this study intends to contribute to necessary reflections about the introduction and implementation of Elementary Learning of 9 years.

Keywords: Elementary Learning of 9 years. 1st Year. Schoolteachers view.

RIASSUNTO

Il tema di questa ricerca deriva dal punto di vista di maestri de 1o anno delleelenetari e dice rispetto all'istituzione del periodo di durata di nove anni dell'insegnamento elementare nella rete scolastica comunale di Curitiba. Questo studio há i seguenti obbiettivi: conoscere ed analizzare il modo com cui questi maestri giudicano l'istituzione e la messa in pratica della politica nazionale di ampliamento dell'insegnamento elementare, in conformità alla legge no 11.274/06; il grado di conoscenza e comprensione che hanno del programma di ampliamento dell'insegnamento elementare proposto dal MEC; quali le loro opinioni sui criteri per l'ammissione dei bambini e sull'organizzazione del lavoro pedagogico in relazione all'anno iniziale di scuola indicando le difficoltà e le soluzioni incontrate. Questa ricerca parte dalle interviste realizzate com sei maestre di tre scuole differenti. Usa coe introduzione teorica e metodologica per il processo di analisi la costituzione di Gruppi di Significanza. Sono stati formati tre gruppi: "L'infanzia nella scuola"; "Obbligo dell'iscrizione com un anno di antecedenza"; "Io maestra". I dati della ricerca mettono in risalto che la messa in operazione realizzata nelle scuole comunali di Curitiba non há preso in considerazione la partecipazione dei maestri in dscussioni preparatorie e nelle decisioni e, questa realizzazione é stata marcata da alcune incomprendioni. L o studio svela i sentimenti di preoccupazione e frustrazione delle maestre di fronte all'incertezza a rispetto dei cambiamenti, includendo in ciò l'alterazione della data definitiva per l'admission dei bambini nelle classi del 1o anno. Lo studio permette anche di verificare che il lavoro pedagogico si andò strutturando mettendo al centro l'alfabetizzazione. Questo aspetto risalta la preoccupazione com la difficoltà as accettare la cultura e il linguaggio infantile, includendo i giochi di finzione. I problemi relativi alla struttur fisica della costruzione della scuola e all'organizzazione del tempo educativo sono orientati dall'idealizzazione rigida e restrittiva della "grande scuola". L'idoneità offerta e di cui tutte le maestre usufruiscono è stata direzionata esclusivamente all'alfabetizzazione. Ci sono difficoltà per stabilire partecipazione nelle scuola avendo per obbiettivo un lavoro collettivo. Le maestre assumono individualmente la responsabilità per la qualità del loro lavoro. La funzione del pedagogista come articolatore d questo processo si pone come una necessità affinché le discussioni partano dall'interno della scuola. Partendo dalle discussionii realizzate, questo studio vuole contribuire alle necessarie riflessioni ull'istitutzione e la messa in pratica dell'insegnamento elementare di 9 anni di durata.

Parole chiave: Insegnamento elementare di 9 anni. 1o anno. Punto di vista del maestro.

LISTA DE SIGLAS

ABL - Associação Brasileira de Leitura
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP-SINDICATO - Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Paraná
CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEE/PR - Conselho Estadual de Educação do Paraná
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
COEF - Coordenação Geral do Ensino Fundamental
COLE - Congresso de Leitura do Brasil
CP - Conselho Pleno
DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
GERED - Gerência Regional de Educação
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Inter-fóruns de Educação Infantil do Brasil
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
RIT – Regime Integral de Trabalho
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEED-PR - Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SINEPE-PR - Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná
SISMAC - Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
O PONTO DE PARTIDA	16
OBJETIVO GERAL	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	23
1.1 MUDANÇAS RELATIVAS À OBRIGATORIEDADE ESCOLAR: HISTÓRICO RECENTE ACERCA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	24
1.2 CONFIGURANDO A LEGISLAÇÃO DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ÂMBITO NACIONAL: ANTECEDENTES	30
1.3 DESDOBRAMENTOS ADVINDOS DA LEI 11.274/06: AS AÇÕES DO MEC E DO CNE	44
1.4 A DIVULGAÇÃO DAS PRIMEIRAS PESQUISAS ACERCA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS	61
1.5 A LEI 11.274/06 NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ E ALGUMAS PESQUISAS LOCAIS	89
CAPÍTULO 2 - CRIANÇAS ENTRE 5 E 7 ANOS DE IDADE: (DES)FAVORECIDAS PELA NOVA POLÍTICA?	103
2.1 INFÂNCIA(S) CONSTRUÍDA(S): VISÃO HISTORICIZADORA E CULTURAL	103
2.2 CRIANÇAS ENTRE 5 E 7 ANOS: DESENVOLVIMENTO E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	115
2.3 BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA: A VISÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	120
2.4 ATIVIDADES DE TIPO PRODUTIVO E PROCESSOS SENSORIO-PERCEPTO-COGNITIVOS: BUSCANDO O FAVORECIMENTO DE FATO ÀS CRIANÇAS	131
2.5 POSICIONAMENTOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL TANGENCIAIS AO 1º ANO DO ENSINO DE 9 ANOS	143

CAPÍTULO 3 - PROFESSOR: UM DOS AGENTES DA POLÍTICA DOS 9 ANOS	152
3.1 O QUE É SER PROFESSOR? QUEM SÃO OS PROFESSORES?	153
3.2 ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO	162
3.3 PODEM AS CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR SER IATROGÊNICAS?	170
CAPÍTULO 4 - ITINERÁRIOS DA PESQUISA DE CAMPO: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	177
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	177
4.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	178
4.2.1 Efetivação do estudo piloto	179
4.3 A PESQUISA: CONTEXTOS E PARTICIPANTES	182
4.3.1 As escolas	183
4.3.2 As professoras: Beatriz, Cintia, Fernanda, Maria Luiza, Paula e Tayane	187
4.4 PROCEDIMENTOS EM CAMPO	195
4.5 ANÁLISE DOS DADOS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA	198
4.6 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDOS	203
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS FALAS DAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	205
5.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS FALAS POR INTERMÉDIO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	207
5.1.1 Infância na escola	207
5.1.2 Obrigatoriedade da matrícula um ano antes	224
5.1.3 Eu professora	252
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCURSO REALIZADO	275
REFERÊNCIAS	282
ANEXOS	304

APRESENTAÇÃO

*O importante não é o que fizeram de nós,
mas o que nós próprios faremos
com aquilo que fizeram de nós.*

Jean Paul Sartre

A escolha pela realização de uma pesquisa de doutorado tendo como tema o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos se relaciona à minha trajetória de trabalho de aproximadamente 20 anos. O começo pode ser marcado pela experiência de estágio, iniciada em 1986, junto ao Departamento de Desenvolvimento Social, da Prefeitura Municipal de Curitiba. De lá para cá houve muitos outros marcos nessa trajetória: experiências importantes em diferentes contextos de trabalho. Uma constante foi o fato de sempre estar atenta e vigilante em relação aos desdobramentos decorrentes das lutas travadas em prol de avanços e conquistas para o campo da educação da criança de 0 a 6 anos. Nesse sentido, além de ter trabalhado em instituições de educação infantil, tive e continuo tendo a experiência de atuar na formação inicial e continuada de profissionais – professores, educadores e futuros professores – deste campo. Assim, perceber as inquietações, o interesse, a disponibilidade de seguir aprendendo, as alegrias das conquistas do campo e de suas crianças; bem como perceber as dificuldades, os desânimos, as incompreensões e indignações desses profissionais, praticamente todas mulheres, perante situações às vezes arbitrárias e adversas foi o que mobilizou e tem mobilizado meus interesses de pesquisa. Pude estudar tal situação, em função da pertença acadêmica, como discente, nas atividades dos cursos de pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Educação Infantil e *stricto sensu* – Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência e agora no curso de doutoramento em Educação.

Foram muitas as transformações pelas quais o atendimento público voltado

às crianças de 0 a 6 anos passou nos últimos vinte a trinta anos, em todos os âmbitos, envolvendo: o plano jurídico, decorrente de alterações legislativas; o plano social, em função das mudanças de expectativas em relação àquele atendimento e sua imagem social; e o plano pedagógico, devido à crescente superação da concepção assistencial desse serviço público.

A transformação mais recente está em curso e atinge, novamente, uma mudança estrutural em nosso sistema educacional. Digo novamente porque a exigência de incorporação das instituições de educação infantil à área de educação, decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir de 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), em vigor até o presente, já havia trazido uma organização diferente para o sistema de ensino. A mudança estrutural atual diz respeito, mais uma vez, a uma transferência de competências. Contudo, não apenas de ação administrativa, burocrática, senão também de ação pedagógica. Refere-se à retirada das crianças de 6 anos do segmento inicial da Educação Básica, a Educação Infantil, para a sua inclusão no segmento seguinte e, obrigatório, de acordo com a legislação nacional. Assim, o Ensino Fundamental foi ampliado em um ano, de acordo com a Lei nº 11.274/06.

Em função da minha condição de trabalho e das atribuições a ela inerentes, entre os anos de 2006 e 2008, tive a oportunidade de fazer contato com professores de diferentes cidades brasileiras, entre elas: Alegre (ES), Anápolis (GO), Aratiba (RS), Areia Branca e Assu (RN), Areiópolis e Catanduva (SP), Barroso e Jacutinga (MG), Bayeux (PB), Boca da Mata (AL), Antonina e Bocaiúva do Sul (PR), Imperatriz (MA); Ipira (SC), Itaitinga (CE), Jaboaão dos Guararapês (PE), Manicoré (AM), União (PI). Na sua maioria, os professores indicavam algum desconforto, insegurança e mesmo insatisfação com a nova realidade, por motivos distintos. A questão em comum era e é a incerteza sobre as finalidades em relação à educação para essas crianças nesse novo patamar. Eu, em particular, venho me perguntando

sobre como os professores vêem, entendem e organizam seu trabalho com a criança pequena nessa nova realidade.

Na expectativa de poder continuar contribuindo nos processos de formação inicial e continuada de professores de crianças da educação infantil e do ano inicial do ensino fundamental, tenho enfrentado o desafio pessoal e profissional de entender os posicionamentos, as tomadas de decisão dos diferentes envolvidos, bem como, suas implicações na implantação dessa política pública que implica na transição da acolhida da criança de 6 anos, antes na Educação Infantil, agora no Ensino Fundamental.

O PONTO DE PARTIDA

*Por que, realmente, como é que se escreve?
Que é que se diz? Como dizer? Como é que
se começa? E que é que se faz com o papel
branco nos defrontando tranqüilo?"*
Clarice Lispector

A inserção da criança no universo escolar, especialmente no período referente à escolaridade obrigatória, sempre suscitou questionamentos sobre como as práticas educativas podem e devem ser encaminhadas a fim de cumprir suas finalidades.

O momento presente traz esse tema, com muita intensidade, uma vez que ele passou a protagonizar a intenção de uma reforma pedagógica em âmbito nacional, com vistas à melhoria das oportunidades a todas as crianças brasileiras para aprender. O papel dos professores nesse contexto pode ser revelador sobre como as mudanças estão acontecendo de fato.

Em consonância com essas inquietações, a delimitação do problema da presente pesquisa constitui-se na seguinte questão: Qual a visão de professores de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, de escolas públicas municipais de Curitiba, sobre a implantação do Ensino Fundamental proposta pela Lei nº 11.274/06?

Em 2006, quando as autoridades brasileiras promulgaram o texto legal contido na Lei nº 11.274/06, o Ensino Fundamental de 9 anos deixou de ser uma intenção, um propósito, e tornou-se uma exigência, em âmbito nacional.

Não obstante as experiências de inserção das crianças com 6 anos no Ensino Fundamental tenham surgido em meados dos anos de 1990, a produção acadêmico-científica que acompanhou o tema passou a existir somente a partir dos anos de 2005/2006, período em que foram encontrados poucos trabalhos: duas

dissertações e alguns artigos em periódicos científicos da área (BRUNETTI, 2007; GORNI, 2007; SANTOS; VIEIRA, 2006; KRAMER, 2006; ROHDEN, 2006; ARELARO, 2005). Tais trabalhos irão permear as discussões no decorrer do texto deste estudo.

A partir de 2006, o Brasil passa a ter uma normatização que propõe uma alteração sensível na organização da Educação Básica Nacional. Ao mesmo tempo que parece ser uma mudança simples, com motivações favoráveis em vários aspectos – demográficos, econômicos, pedagógicos e políticos –, sem impactos financeiros negativos (ARELARO, 2005; SANTOS; VIEIRA, 2006), configura-se uma mudança complexa e difícil. Um dos aspectos responsáveis por isso, talvez o mais relevante, seja justamente o fato dessa mudança imiscuir-se na articulação entre duas etapas educativas com tradições culturais bastante distintas e até mesmo opostas entre si: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

De um lado, a Educação Infantil, com a intenção de firmar sua identidade no campo educacional, como uma educação não-escolarizada, marcada pela ludicidade, pela compreensão de espaço e tempo ampliada e responsável pela criança integral, ou seja, com corpo, mente e sentimento (BARBOSA, 2000; FARIA, 1999; HORN, 2003; ROCHA, 2001, 2000, 1999). De outro, o Ensino Fundamental, assentado em uma concepção escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico fracionado, que desenvolve o trato com o conhecimento fragmentando-o em áreas específicas.

A obrigatoriedade de mais um ano de escolaridade para a infância brasileira é recente e ainda não se efetivou amplamente nas muitas redes, sejam elas públicas ou particulares, sequer na totalidade de sistemas de ensino estaduais e municipais do país. Assim, nos encontramos em pleno período de adequação à nova Lei, no qual têm ocorrido inúmeros desacertos e, quem sabe, alguns acertos por parte dos sistemas de ensino, bem como de cada unidade escolar em específico.

Considerando as disposições explicitadas em muitos dos documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como o princípio básico estabelecido pelo programa para ampliação do ensino fundamental obrigatório em nosso País (BRASIL, 2004), que enfatiza o compromisso dessa política educacional pública com a equidade e a melhoria da qualidade do ensino, é imperioso nos perguntarmos se existe lugar para os professores nesse processo e que lugar seria esse.

Os estudos de Vasconcellos (1999), Gomes (2005) e Gorni (2007) discutem o fato de que mesmo as melhores propostas, os melhores programas, excelentes concepções pedagógicas, podem não resultar em nada, caso os professores não tenham compreendido ou não estejam convencidos a seu respeito e, conseqüentemente, deixem de aderir à inovação indicada. Decorrente disso, entende-se estar implícito que quaisquer ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação pressupõem o envolvimento dos docentes e, conseqüentemente, o reconhecimento de sua participação e valorização, pois são eles os agentes que se encontram à frente no sistema, enfrentando dificuldades e, algumas vezes, tendo que propor soluções, sozinhos.

O fato é que estamos vivendo um momento particularmente crítico em relação ao processo de implantação e/ou implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na maioria dos municípios brasileiros. Nesse processo têm ocorrido distorções, desinformações e inseguranças ante as determinações presentes na Lei, principalmente por parte das pessoas afetas à área – pais, professores, técnicos, gestores. Assim, torna-se imprescindível um olhar atento às dúvidas, tensões e impasses interpostos ao processo de implantação e/ou implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na visão dos profissionais que realizam, diretamente, o trabalho pedagógico com as crianças que ontem estavam na Educação Infantil e hoje se encontram no Ensino Fundamental.

A despeito da medida de ampliação do Ensino Fundamental envolver igualmente os segmentos público e particular, na pesquisa em questão optou-se pela circunscrição à rede pública, pelo fato deste segmento representar uma maioria expressiva na realidade educacional brasileira. Os dados revelados pelo Censo escolar de 2006 indicaram a existência de 203,9 mil estabelecimentos educacionais, dos quais 82,6% são públicos e apenas 17,4% privados (BRASIL, 2006i, p.44). Do mesmo modo, os dados da PNAD 2006 mostraram que a rede pública atendia a 88,3% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, enquanto a rede privada atendia a 11,7% (BRASIL, 2007, p.49). Tais dados percentuais representam aproximadamente 31 milhões de alunos matriculados em instituições públicas e aproximadamente 3 milhões e meio em instituições particulares. Independentemente de outras considerações, esses dados indicam que os impactos de uma nova política educacional poderão ser melhor sentidos e avaliados nas redes públicas do que na redes particulares.

A atualidade e urgência do tema, a carência de pesquisas, bem como, de informações sobre os resultados dessa nova realidade já em curso em algumas redes de ensino e escolas estão entre os argumentos que justificam a escolha do presente objeto de estudo.

Entende-se também que pesquisas sobre os impactos da implantação e/ou implementação do Ensino Fundamental de 9 anos podem contribuir nas discussões e encaminhamentos para a efetivação da política educacional pública de ampliação do Ensino Fundamental nas redes que ainda iniciarão o processo de implantação de políticas educacionais futuras.

Por outro lado, as iniciativas para desenvolver estudos sobre a visão do professor que faz parte desse processo de implantação e/ou implementação das mudanças permite explicitar impasses, tensões, consensos e dissensos, decorrentes

da reestruturação legalmente instituída para a Educação Básica no Brasil, no que diz respeito ao trabalho docente.

Finalmente, focalizar a visão dos professores acerca de como tem se dado essa implementação, desvelando problemas e lançando luz aos encaminhamentos vivenciados por eles como adequados ou não nesse processo, pode configurar-se em subsídios para os profissionais que atuam na área da educação, principalmente técnicos e gestores. Uma vez que estes poderão averiguar as necessidades de intervenção, que poderão ser construídas mais adequadamente levando-se em consideração aspectos e particularidades apontadas pelos próprios professores.

Deste modo, a inexistência de pesquisas que contemplem um ou mais temas acerca da ampliação da escolaridade obrigatória coloca esse assunto como uma necessidade e, de certo modo, um desafio para o atual momento histórico na área da educação.

A partir das considerações acima e do problema de pesquisa desse estudo, os objetivos estabelecidos são os seguintes:

OBJETIVO GERAL

- Conhecer e analisar como professores de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, de escolas públicas municipais, avaliam a implantação e implementação da política pública nacional de ampliação do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a compreensão e o conhecimento de professores sobre o programa de ampliação do Ensino Fundamental proposto pelo MEC.

- Levantar a opinião de professores acerca dos critérios para o ingresso das crianças no ano inicial do Ensino Fundamental de 9 anos.
- Conhecer a visão de professores acerca da organização do trabalho pedagógico para o ano inicial do Ensino Fundamental de 9 anos.
- Caracterizar as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas por professores, em decorrência da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na rede e instituição em que trabalham no que diz respeito ao ano inicial desse segmento.

Para o desenvolvimento desta proposta, os temas até aqui anunciados constituem o ponto de partida eleito para as discussões aqui realizadas. A apresentação deste texto foi organizada em várias partes, sendo as três primeiras referentes à revisão da literatura acadêmico-científica e aos documentos oficiais produzidos em âmbito nacional pertinentes ao tema em estudo.

O Capítulo 1 (A política de ampliação do ensino fundamental) compreende a revisão das questões pertinentes ao estabelecimento da política de ampliação da obrigatoriedade escolar e antecipação de matrícula das crianças no Ensino Fundamental. Inicialmente abordam-se as mudanças referentes à legislação educacional e aos antecedentes que culminaram na promulgação da Lei 11.274/06. Passa-se para as ações específicas do MEC e do CNE como órgãos máximos responsáveis pela execução e normatização da proposta advinda da Lei. E encerra-se essa parte com as primeiras pesquisas acadêmicas divulgadas em eventos científicos da área de Educação sobre o assunto.

O segundo Capítulo (Crianças entre 5 e 7 anos de idade (des)favorecidas pela nova política?) discute sobre as crianças e as práticas educativas que precisam ser consideradas no Ensino Fundamental em função da sua inserção mais precoce nessa etapa educacional. Para sua elaboração conta-se fundamentalmente com a

contribuição de autores da Psicologia Histórico-cultural, permeada pelas discussões da Sociologia da Pequena Infância e de autores da Educação Infantil.

A parte que se segue (Professor: um dos agentes da política dos 9 anos) examina aspectos atinentes ao professor. São trazidas para o debate as questões referentes a seu papel, suas condições de trabalho e sua função social diante da realidade brasileira atual.

Na próxima etapa (Itinerários da pesquisa de campo: encaminhamentos teórico-metodológicos) explicita-se todo o percurso de campo, assim como as tomadas de decisão prévias e posteriores envolvendo: caracterização do estudo; elaboração dos instrumentos; procedimentos no estudo piloto e na pesquisa em si; contextos e participantes pesquisados; construção, análise e interpretação dos dados. O pressuposto orientador de todo o processo da pesquisa também foi buscado na Teoria Histórico-cultural, especificamente na proposição dos Núcleos de Significação.

No Capítulo seguinte (Análise e discussão das falas das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos) são discutidas as análises e interpretações sobre os conteúdos trazidos pelas falas das entrevistadas diante de seus contextos de trabalho, reunidos em três núcleos de significação: infância na escola; obrigatoriedade da matrícula um ano antes; eu professora.

Como finalização, são tecidas considerações acerca do percurso realizado, enfatizando-se as conclusões deste estudo diante de um quadro maior e bastante complexo de que se reveste a educação brasileira nesse momento inicial, de implantação e implementação da política nacional, para estabelecer o Ensino Fundamental de 9 anos.

CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*No fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto*

...

*não se resolvem,
problemas têm família grande
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas.*

Paulo Leminski

A experiência educacional brasileira, com o tempo mínimo obrigatório de escolaridade de 8 anos, já tem mais de três décadas. Prevalece em território nacional desde 1971, a partir da vigência da Lei nº 5.692 e perdurando com a Lei nº 9.394/96.

A atual política de ampliação dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental nos remete às transformações históricas acerca da educação obrigatória, tanto no Brasil quanto em outros países. Há uma tendência mundial de que o tempo mínimo de escolaridade da população aumente com o passar do tempo em função das conquistas de mais direitos sociais aos cidadãos, decorrentes das modificações sociais, políticas e econômicas nesses mesmos contextos (BRASIL, 2007; UNESCO, 2007). Assim, a fim de situar como se deram essas transformações no contexto brasileiro, faz-se uma revisita ao histórico relativo à questão da obrigatoriedade escolar no Brasil, revendo-se brevemente fatos e dispositivos sociais e jurídicos que se articulam a pretensa realidade de expansão do ensino obrigatório para 9 anos. Diz-se pretensa, pois a ampliação ainda não se tornou fato no universo de instituições escolares brasileiras. Dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2005d) revelam existir 7.398.128 crianças matriculadas no Ensino

Fundamental de 9 anos. Contudo, falta especificação de muitos dados, como por exemplo, quanto deste total está matriculado no 1º ano e quantos estados e municípios adotaram efetivamente o novo sistema.

1.1 MUDANÇAS RELATIVAS À OBRIGATORIEDADE ESCOLAR: HISTÓRICO RECENTE ACERCA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A partir da década de 1960, o Brasil assume compromissos internacionais que reforçam a necessidade de estender os anos de escolaridade obrigatória, em acordo com o princípio de escola não seletiva e para todos. Entretanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, promulgada em 1961, que poderia ter sido o primeiro instrumento de concretização de ações efetivas para o desenvolvimento da qualidade de ensino em nível nacional, apenas ratificou o que estava em prática nos anos anteriores, não incorporando nenhuma modificação substancial. Com isso, somente em 1969, em texto de Emenda à Constituição Federal, promulgada dois anos antes, durante o Governo Militar, a educação passa a ser assumida como dever do Estado.

As décadas de 1960 e 1970 fizeram surgir o que se pode chamar de sistema nacional de ensino, um conjunto de instituições de nível nacional e local unidas por uma lei direcionadora, a LDB. Em 1971, pela segunda LDB, Lei nº 5.692, é que se instituiu o ensino obrigatório de 1º grau, com duração mínima de 8 anos, ampliando-o em relação ao tempo que estava definido até aquele momento. A idade mínima estabelecida para ingresso nesse nível de ensino estava especificada no Art. 19 que dispunha como limite a idade já garantida pelas determinações anteriores – 7 anos, abrindo um precedente em seu inciso 1º, conforme pode se verificar em seu texto: “As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com menos de 7 (sete) anos de idade” (BRASIL, 1971).

No que diz respeito à data corte para ingresso na escolaridade obrigatória, a Lei nº 5.692/71 mostrou-se evasiva, oferecendo diferentes possibilidades de aplicação, em função do entendimento particular de cada Conselho Estadual de Educação (CEE) e ainda da relação entre oferta e demanda por vagas para a 1ª série. Essa prerrogativa legal causou um diferencial em relação à idade de ingresso das crianças que frequentavam escolas públicas ou particulares. Inicialmente, crianças com 7 anos incompletos tinham mais possibilidades de iniciar seu processo de escolaridade em escolas particulares, que não passavam por vicissitudes envolvendo falta de vagas por excesso de demanda. Aos poucos a oferta foi aumentando e muitas redes públicas, principalmente das capitais brasileiras, mais especificamente nas regiões sul e sudeste, já acolhiam crianças com pouco mais de 6 anos.

Desde a década de 1970 e principalmente depois da de 1980, foi sendo ampliado o acesso antes dos 7 anos completos ao ensino escolar obrigatório, em ambas as redes escolares, sem que tivesse havido qualquer mudança na Lei. No ano de 1998, de acordo com os dados do Ministério da Educação, 449.279 crianças com 6 anos de idade estavam matriculadas no Ensino Fundamental, de 8 ou 9 anos (BRASIL, 2001, p.16). Entende-se que essa cultura e prática social estabelecidas terão repercussões no estabelecimento de uma nova política voltada para a reestruturação do nível de ensino em questão, uma vez que implica a conformação de outra organização das práticas pedagógicas, dentro de outro corte etário, como é o caso do Programa de Ampliação em estudo.

A Constituição de 1988 trouxe um parâmetro sociopolítico inteiramente novo. A abertura política resultou em uma constituição de caráter eminentemente social, tendo o cidadão como foco central, a partir dela concretiza-se a ideia da educação como direito público subjetivo¹. Esse fato traz uma mudança paradigmática na

¹ Direito não somente declarado, mas que, além disso, prevê algum tipo de sanção em caso de seu não cumprimento.

organização política, fazendo com que o vetor de mobilização deixe de ser o Estado e passe a ser a sociedade. Nesse sentido, os Conselhos de Educação são revalorizados como forma de viabilizar essa nova orientação político-social, tendo a descentralização como princípio regulador das políticas públicas. O texto legal passa a dispor tanto sobre o dever do Estado de garantir o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, como sobre a possibilidade de utilização de instrumentos jurídicos adequados para sua garantia, por parte de todo cidadão (Art. 208).

Na esteira da nova Constituição, decorridos oito anos, promulgou-se a atual LDB, Lei nº 9.394/96, na qual se corrobora o princípio da descentralização e são ratificadas as disposições originalmente encontradas nos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal, em seu Título III, que trata do direito à Educação e do dever de educar.

Sobre o Ensino Fundamental são ampliadas as disposições dos parágrafos 1º e 2º, no artigo 5º da LDB, como se vê:

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

[...]

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (BRASIL, 1996).

Desse modo, no tocante à questão da obrigatoriedade escolar no Brasil, com a atual LDB fica clara a possibilidade de responsabilização ao poder público em face do não cumprimento da oferta de vagas para o Ensino Fundamental. O tratamento, contudo, é diferenciado em relação aos três segmentos que compõem a Educação

Básica. Para o Ensino Fundamental, oferta e frequência são obrigatórias; diferentemente, para o Ensino Médio e a Educação Infantil, a determinação se altera: a oferta por parte do Estado é obrigatória, devendo acompanhar as demandas sociais; já a matrícula não é obrigatória, adequando-se às possibilidades e necessidades individuais ou familiares dos envolvidos. Assim, entende-se que na década de 1990 houve uma clara priorização do Ensino Fundamental, inclusive como “estratégia de combate à pobreza e progresso econômico do país” (ROSEMBERG, 2006, p.69; CAMPOS, 2003).

A Lei nº 9.394/96, LDB vigente, manteve inicialmente os 8 anos de escolaridade obrigatória, considerando esse tempo como de duração mínima. Com isso, mesmo antes do advento legal em nível nacional, que instituiu a ampliação do Ensino Fundamental algumas iniciativas de abrangência municipal e estadual foram se constituindo, algumas inclusive iniciadas antes da promulgação da atual LDB. (BELO HORIZONTE, 2002).

Ter priorizado o Ensino Fundamental não impediu que entre 1996 e 2006 houvesse um aumento de mais de 40% nas taxas de frequência escolar na faixa correspondente à Educação Infantil. Notadamente, na faixa entre 4 e 6 anos de idade as taxas aumentaram de 53,8% para 76,0%, segundo a PNAD de 2006 (BRASIL, 2007, p.35). Segundo dados do Censo Escolar do ano de 2006, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas na pré-escola foi de aproximadamente 5,6 milhões, tendo havido um decréscimo de 3,5% em relação ao ano anterior (BRASIL, 2006i, p.37).

Pode-se refletir sobre esses dados levando em consideração duas frentes distintas. A primeira indica um ganho expressivo na cobertura para as idades que correspondiam até 2006 à Pré-escola. Tanto que a primeira meta referente à Educação Infantil, colocada no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/01)

para 2006 já havia sido cumprida, estando muito próxima do índice pretendido para 2011, que é chegar a 80% de cobertura (BRASIL, 2001, p.14). A segunda sugere que tais índices podem esconder o fato de que boa parte das crianças de 6 anos já não se encontravam matriculadas na Educação Infantil, mas sim no Ensino Fundamental, fosse de 8 ou 9 anos, independentemente de participarem ou não de encaminhamentos pedagógicos adequados a seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto ao Ensino Fundamental, as matrículas de 2006 contabilizaram em torno de 33,3 milhões de alunos em relação ao Ensino Médio, 8 milhões e 900 mil alunos, em ambos os casos na modalidade regular (BRASIL, 2006i, p.37-38). Foi registrada uma queda no número de matrículas para os dois níveis de ensino. “Essa tendência de queda pode ser observada desde 2003 e deve continuar graças ao efeito de variáveis demográficas que vêm diminuindo o tamanho das coortes² de idade no Brasil.” (BRASIL, 2006i, p.41).

De acordo com Oliveira:

Com a incorporação da coorte etária de 6 anos ao ensino fundamental, estes números tendem a se estabilizar aproximadamente em 31 milhões de matrículas. Por esses dados, observa-se que, ao longo dos últimos anos, acentuou-se o processo de incorporação ao sistema de ensino da grande maioria da população, praticamente superando a causa histórica e mais significativa de exclusão: a falta de escolas. (2007, p. 670).

Contudo, Oliveira (2007, p.666) também refere que vivemos um conflito importante no presente, que decorre da “tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora”. Ainda que os dados dos últimos Censos Escolares, a partir de 2003, (BRASIL, 2006i) não registrem expansão no número das matrículas, há uma expectativa por ganhos qualitativos em todas as etapas educativas da Educação

² Termo utilizado em estudos demográficos para fazer referência a um conjunto de pessoas que tem em comum um atributo relativo a um dado período de tempo. (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 2004).

Básica, mas é certo que não há como aplicar recursos em políticas públicas e na sua efetivação sem que estejam disponíveis.

A transformação do Ensino Fundamental na pedra de base do sistema de ensino nacional coincide, na sua apropriação, como principal tema de pesquisa, na área educacional entre 1990 e 2005. Como apontado por Arelaro (2005)³, esse nível de ensino foi objeto de estudo de aproximadamente 50% das pesquisas na área.

Afora as pesquisas acadêmicas, também despontaram *surveys* e censos educacionais realizados pelos governos, para os quais, em geral, contrata-se um órgão especializado para gerir, aplicar e apurar os dados. Arelaro afirma que é raro um governo encomendar uma pesquisa que:

[...] tenha sido feita para *orientar* uma decisão de política educacional, mas, ao contrário, a pesquisa é encomendada para *demonstrar* que a decisão já tomada e a política implementada estavam corretas –

³ No referido trabalho a autora levanta e discute as diferentes temáticas e os diferentes problemas destas pesquisas, entre eles: a observação e análise de realidades específicas, uma escola, uma turma, um grupo pequeno de professores; identificação e discussão dos impasses e das tendências nas políticas educacionais e no ensino público; o processo inicial de alfabetização das crianças e as estratégias de ensino; a formação de professores; as razões do insucesso escolar; os “tempos e ritmos” pedagógicos, envolvendo as propostas de ampliação, aceleração ou redução do período de permanência das crianças nas escolas; o papel da instituição escolar no contexto social. Além disso, outros estudos procuraram estabelecer relações entre: - o sistema escolar, sua conjuntura sociocultural e as políticas adotadas no país; - o direito social à educação e dos direitos humanos como expressão de cidadania. Entre as temáticas mais recentes estão: a diversidade cultural; o acompanhamento de “ações judiciais” na busca de efetividade pelo direito subjetivo à educação; a memória educacional e escolar; a gestão escolar no âmbito de cada estabelecimento; planejamento escolar: projetos pedagógicos elaborados pelas escolas, atuação do Conselho de Escola, modalidade para escolha de diretores – e no âmbito municipal – orçamento participativo, elaboração de Planos Municipais de Educação, projetos e processos de descentralização, desconcentração e municipalização do ensino, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – implantação, gestão e efeitos. Até aquele momento, segundo Arelaro (2005), os Conselhos Municipais e/ou Estaduais de Educação, a Associação Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, ainda não tinham se tornado objeto de pesquisas sistemáticas, apesar de serem entidades que exercem grande influência nas políticas educacionais atuais, em especial nas do Ensino Fundamental. Também eram minoria estudos que tivessem como interlocutores sujeitos da comunidade escolar mais ampla, membros de movimentos sociais e populares e, mesmo os alunos e pais, e suas iniciativas no que diz respeito aos processos educativos.

independente dos dados disponíveis que, eventualmente, até a contrariam (ARELARO, 2005, p.1063).

Com isso, é claro, tais pesquisas ficam sujeitas a publicizar resultados tendenciosos.

A autora realça o fato das pesquisas que vinham sendo realizadas serem muito heterogêneas, no que diz respeito à modalidade de coleta e ao tratamento dos dados, incluindo vários trabalhos fragmentários que não permitem avançar no diagnóstico e na discussão sobre os problemas reiterativos desse nível de ensino. Contudo, a própria autora comenta que a ampliação desse foco e a existência, mesmo que de poucas pesquisas consistentes, representam conquistas nesse campo.

1.2 CONFIGURANDO A LEGISLAÇÃO DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ÂMBITO NACIONAL: ANTECEDENTES

No Brasil, antes mesmo de um novo dispositivo legal, que ordenasse de outro modo a educação nacional, já despontavam algumas experiências pedagógicas que incluíam um ano a mais na vivência escolar compulsória das crianças. Em algumas capitais como Porto Alegre, Belo Horizonte e São Paulo a mudança se deu antes de 1998 (BRASIL, 1998).

A experiência de Belo Horizonte, chamada Escola Plural, foi implantada em 1995 nas escolas municipais. Na proposta, vigente ainda hoje, o Ensino Fundamental de 9 anos foi organizado em ciclos de idade de formação: 1º ciclo (6 a 8/9 anos), 2º ciclo (9 a 11/12 anos) e 3º ciclo (12 a 14/15 anos). Belo Horizonte foi a primeira Rede Municipal do País a reorganizar o Ensino Fundamental para receber crianças de 6 anos, com uma proposta renovada de trabalho e dentro da lógica de ciclos.

Alguns aspectos levantados na referida experiência serviram e continuam servindo de subsídios para a discussão acerca da extensão do ensino obrigatório, seja para diferentes experiências em particular, seja para a adoção ampla em território nacional, entre eles, os mais importantes: a flexibilidade do tempo escolar, respeitando-se os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos e a participação efetiva da comunidade na gestão escolar, elegendo a direção das escolas, participando dos colegiados e das assembléias escolares (BELO HORIZONTE, 2002).

Ainda que tenham havido experiências anteriores, como a de Belo Horizonte, é com a LDB nº 9.394/96 que se constitui um marco legal para o estabelecimento da política de expansão da escolaridade obrigatória. Pode-se verificar, em seu Art. 32, uma indicação para a modificação do tempo da obrigatoriedade escolar, ao fazer referência ao Ensino Fundamental de 8 anos, como tempo mínimo. Tal indicação não explicita a ampliação, mas não a restringe. E indica também em seu inciso I do § 3º do Art. 87 que: “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”. Desde aquele momento, apontava-se para uma legalidade patente perante tanto a ampliação do Ensino Fundamental quanto a antecipação para o ingresso das crianças nessa fase.

Ainda na emergência das determinações legislativas para impulsionar a educação no nosso país e as mudanças no Ensino Fundamental, no ano de 1996, a Lei nº 9.424, que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), serve de impulso ainda mais significativo que o disposto na LDB, uma vez que os sistemas de ensino passam a receber recursos desse Fundo pelos alunos de 6 anos matriculados no Ensino Fundamental, independentemente de sua ampliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; CASTRO, 2001; DIDONET, 1999). Algumas redes municipais,

como foi o caso da cidade de Curitiba (Paraná), incorporaram as turmas do pré-escolar, como Etapa Inicial do Ciclo I do Ensino Fundamental, podendo desse modo, contabilizar tais matrículas e garantir o valor *per capita* do FUNDEF. A partir de 2003, estados e municípios com Ensino Fundamental ampliado também poderiam fazer convênios com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁴ (FNDE), programa do MEC, que prevê, em seu Manual de solicitação de recursos destinados às escolas das redes públicas, recursos específicos para a adequação das escolas ao atendimento das crianças de 6 anos. Esse representa outro aporte financeiro para além dos recursos do FUNDEF, que do mesmo modo requerem matrículas nesse nível de ensino.

Cabe lembrar que, independentemente da implantação do FUNDEF, que pode ter intensificado o aumento de matrículas antecipadas, muitas famílias já matriculavam seus filhos de seis anos no Ensino Fundamental na maioria das cidades brasileiras que não tinham problemas com a oferta de vagas, mesmo antes que a atual lei o permitisse. Vários sistemas estaduais ou municipais há muito acolhiam o ingresso de crianças de seis anos na primeira série do ensino fundamental, ou no primeiro ciclo dos anos iniciais, ou nas classes de alfabetização. A LDB nº 5.692 não trazia impeditivos em relação a essa prática e cultura que foi se constituindo como “direito”, como atesta o inciso 1º do Art. 19⁵ da referida Lei.

Em dezembro de 1998, o CNE foi chamado a opinar sobre a matéria quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encaminhou uma consulta relativa à iniciativa da Prefeitura de Porto Velho, Rondônia, de estender o Ensino Fundamental para nove anos, já tendo incluído

⁴ Sobre esse programa de financiamento escolar consultar: <www.mec.gov.br/fnde>.

⁵ 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.

alunos de seis anos de idade no Censo Escolar do Ensino Fundamental do referido ano, provavelmente na expectativa de contar com o repasse de recursos do FUNDEF, a exemplo de experiência já executada pelo estado do Ceará. O tema em discussão, distante de ser simples e inequívoco, fez com que o CNE, por intermédio da Câmara da Educação Básica (CEB) instituisse um Grupo de Trabalho (GT) a fim de se pronunciar sobre a matéria da duração do Ensino Fundamental e a possível antecipação da matrícula inicial aos seis anos, com vistas a orientar os sistemas estaduais e municipais de ensino, em termos de normatização e execução. O texto pontuado logo no início da introdução do Parecer CNE/CEB nº 20/1998 constitui-se em observação importante por parte dos Conselheiros:

Em momento algum a Constituição, a LDB e a própria Lei do FUNDEF identificam o Ensino Fundamental e mesmo o ensino obrigatório com a faixa da idade de sete a catorze anos. Esta é uma inferência da prática herdada da estruturação do ensino de 1º Grau no regime da Lei 5692/71, revogada pela Lei 9394/96 (BRASIL, 1998, p.2).

Mediante tal observação deduz-se que há novamente uma lacuna na legislação, que deverá facultar distintas interpretações e tomadas de decisão nos diferentes sistemas estaduais e municipais de educação existentes no Brasil.

Ainda na palavra dos conselheiros, no texto do mesmo Parecer (nº 20/1998), aparece reafirmado o compromisso daquele órgão quanto a informar e subsidiar os sistemas de ensino para que quaisquer políticas possam ir a termo na multiplicidade de instituições educativas existentes, sem equívocos. Assim, veem a

[...] oportunidade da antecipação da matrícula e da extensão do ensino fundamental que a Lei 9394/96 propicia e que já está sendo assumida por muitos sistemas estaduais e municipais. Cabe à Câmara de Educação Básica esclarecer as autoridades educacionais, tanto normativas como executivas, sobre **matéria tão relevante que não pode tornar-se objeto de políticas dúbias, ou mesmo oportunistas, que em nome do legalmente possível ou do financeiramente rentável possam resultar em constrangimentos administrativos e pedagógicos que redundem**

em menor qualidade de aprendizagem para as crianças de seis anos, exatamente numa idade em que o processo de alfabetização precisa estar resguardado pela competência gerencial e pedagógica. O Conselho Nacional de Educação é guardião, inclusive, de valores historicamente construídos na oferta da educação infantil por Estados e Municípios, assim como de conquistas e avanços pedagógicos na organização do Ensino Fundamental que não podem ser destruídos pela tentação de disputa ou competição de redes estaduais ou municipais por matrículas que neste momento se transformam em verbas do FUNDEF para este ou aquele ente federativo (BRASIL, 1998, p.3, grifos não constam do original).

Esse trecho do Parecer deixam claras três questões afetas à inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e sua conseqüente ampliação naquele momento: a necessidade de uma política e de orientações claras quanto às definições que se fizerem necessárias; o risco real de entendimento da matrícula da criança de 6 anos como sinônimo de repasse de verbas via FUNDEF; a preocupação com o processo de alfabetização como central nessa etapa da escolaridade.

Transcorridos praticamente dez anos, temos encaminhamentos unicamente para a questão financeira, persistindo dificuldades acerca dos dois outros destaques. O trecho em negrito tem a intenção de realçar uma visão de futuro, uma “morte anunciada”, para a qual não houve efetividade no sentido de evitar constrangimentos, tensões, impasses e equívocos como os que vem ocorrendo no presente, após o estabelecimento da política nacional de ampliação do Ensino Fundamental.

Em 1998, de acordo com o Censo Escolar, havia 1.484.904 crianças de 6 anos de idade matriculadas na Educação Infantil; 389.940 matriculadas em classes de alfabetização e 451.825 no Ensino Fundamental, na primeira série ou no primeiro ciclo. Assim, no relato do Parecer CNE/CEB nº 20/1998, a antecipação da matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental é vista como uma possibilidade de “duplo ajuste e um prenúncio de provável mudança na estruturação da educação

básica. Quais são os ajustes? O primeiro ajuste é em relação às modalidades de oferta de escolaridade às crianças de seis anos” (BRASIL, 1998, p.5). O segundo diz respeito à distribuição de competências acerca da educação pública entre os entes federativos: a infantil e fundamental (anos iniciais) com os Municípios, a de nível médio e, às vezes, os anos finais do fundamental, com os Estados e a superior com a União.

Nesse sentido, a conclusão do Parecer expressa no voto do relator-conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade e referendada pelos Conselheiros Ulysses de Oliveira Panisset e Francisco Aparecido Cordão, é de que as redes particulares e públicas são livres para organizar o ensino fundamental com oito ou mais anos de duração, antecipando ou não a matrícula inicial para as crianças de seis anos de idade, desde que obedecidas as normas do Conselho Estadual de Educação (CEE) do sistema a que pertencerem.

De acordo com esse texto, o Parecer prezou pelo princípio da flexibilidade na organização do ensino proposto pela atual LDB (Art. 23), desde que atendidos os óbices que poderiam trazer impactos na qualidade dos serviços educacionais – queda nas taxas de cobertura e na qualidade de atendimento na Educação Infantil; diminuição do *per capita* para as instituições financiadas pelo FUNDEF; incoerência na proposta pedagógica mediante a nova realidade, englobando a extinção das classes de alfabetização, que em muitos casos foi responsável pela retenção de crianças, atrasando o ingresso delas no fluxo do Ensino Fundamental.

Apesar de já existirem muitas experiências incluindo as crianças com 6 anos no Ensino Fundamental em meados dos anos de 1990, a produção acadêmico-científica acerca dessa temática desponta bem mais tarde, mais de 10 anos após a experiência do município de Belo Horizonte, que consta como sendo a primeira. Tal constatação se deve ao levantamento realizado. Entre trabalhos de Pós-graduação

na busca junto ao Banco de Teses e Dissertações, no Portal da CAPES⁶, entre os anos de 1996 e 2007, foram localizadas apenas duas dissertações de Mestrado (ROHDEN, 2006; BRUNETTI, 2007). Junto ao Portal da Scientific Electronic Library Online⁷ (SciELO), utilizando os descritores: ensino fundamental, ensino fundamental de 9 anos, escola de 9 anos, foram encontrados somente quatro artigos, a partir de 2005 – Arelaro (2005); Kramer (2006); Gorni (2007) e Santos e Vieira (2006). Destes, o trabalho de Santos e Vieira (2006) tem como foco a análise e o acompanhamento da política de extensão da escolaridade obrigatória e antecipação da idade de matrícula das crianças, no estado de Minas Gerais. O estudo de Gorni (2007) tratou de investigar como a proposta de ampliação do Ensino Fundamental chegou às escolas de oito municípios do estado do Paraná e de que forma as mesmas estão se preparando para este processo. De forma distinta, os outros dois artigos (ARELARO, 2005; KRAMER, 2006) discutem as tendências e impasses da educação brasileira em relação às suas duas primeiras etapas – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses e outros trabalhos servirão para articular as discussões no decorrer do presente texto.

Talvez a inexistência de trabalhos no período anterior ao ano de 2005 se relacione ao fato de até o referido ano não existir um dispositivo jurídico legitimando de modo totalmente explícito o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, o que só vem a se constituir com as leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06.

Ainda anterior a tais leis foi, contudo por outro dispositivo legal, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE), que o apontamento em relação à ampliação da escolaridade obrigatória presente na LDB explicitou-se como um objetivo para a educação nacional.

⁶ Endereço eletrônico: <servicos.capes.gov.br/capesdw/

⁷ Endereço eletrônico: <www.scielo.br>.

Desse modo, de acordo com a Meta nº 2 do PNE, referente ao Ensino Fundamental, explicitou-se o propósito: “de implantar progressivamente o ensino fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade”, tendo-se duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001, p.20).

Ressalta-se no Plano Nacional de Educação que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de 9 anos, com a inclusão das crianças de 6 anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Destaca-se também o fato de que para tal ação, faz-se necessário um planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. No referido plano ainda se discute a expansão do atendimento, com garantia de qualidade, a fim de assegurar a efetivação de um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos (BRASIL, 2001).

Não obstante as discussões terem sido iniciadas a partir da explicitação de ampliação como meta nacional prevista em lei, as próximas ações que se seguiram ficaram circunscritas à esfera executiva. A partir do ano de 2003, o MEC inicia o processo de indução dessa nova política. Em 2004, por meio de ações do programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), o MEC realizou sete encontros regionais com diversos sistemas de ensino, visando discutir o tema e divulgar os documentos: “Ensino Fundamental de Nove

Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004) e “Relatório do Programa” (primeiro) (BRASIL, 2004a).

O primeiro relatório do Programa expõe: dados do Censo Escolar de 2003, situando o total de matrículas por estado e segundo a duração do Ensino Fundamental (apenas seis estados não contavam com nenhuma matrícula para o ensino em 9 anos – Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia e Sergipe); a atuação do MEC no desenvolvimento do Programa e sua responsabilização em elaborar orientações pedagógicas, induzir políticas públicas para a educação e subsidiar o trabalho do CNE para suas ações normativas, inclusive em relação a esse Programa (BRASIL, 2004a).

Já sobre o outro documento, de apresentação do Programa (BRASIL, 2004), está dito que “é referência nacional para as questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se refere à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2004a). Tal documento traz em seu interior uma discussão acerca da questão educacional e da problemática vivenciada no Brasil no que diz respeito a uma educação de qualidade, abordando as seguintes temáticas: educação com qualidade social; fundamentação legal, justificativa e organização do Ensino Fundamental em 9 anos com acesso para alunos de 6 anos; organização do trabalho pedagógico e formação do professor. Ainda que diferente dos documentos em forma de relatório, o programa em questão também busca justificar e atrair adesões pessoais e institucionais para a nova política. Observe-se o seguinte trecho do documento:

A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar.

A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental. Assim, observadas as balizas legais constituídas desde

outras gestões, [...] a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar.

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.

[...]

Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. (BRASIL, 2004, p.17).

Na citação em destaque sobre o Programa proposto pelo MEC está indicado o fato de que se realizam escolhas em relação às políticas educacionais e, nesse momento, elegeu-se priorizar o Ensino Fundamental. Para alguns pesquisadores, as razões governamentais para essa opção tem a ver com diferentes aspectos: - demográfico: “menos alunos no ensino fundamental, gerando capacidade ociosa na rede física escolar e professores excedentes” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.779), acrescido do fato de algumas redes e escolas não terem mais retenção nos anos iniciais devido à organização escolar em ciclos de aprendizagem; - político: maior receptividade da população por universalizar o atendimento a uma idade que tem bastante demanda, 6 anos, contra a idade dos 15 anos, incluindo a compatibilização do currículo e do tempo de escolaridade entre países do MERCOSUL⁸; - financeiro: não haveria necessidade de aportes diferenciados, além de o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental acarretar um ônus menor para o sistema escolar se comparado ao professor dos anos finais e da ampla possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF; - pedagógico ou educacional: mais tempo para a socialização e a aprendizagem dos conteúdos escolares básicos, ampliação mais cedo do seu universo cultural, superação da desigualdade de oferta própria do segmento da Educação Infantil (ARELARO, 2005; FERNANDES, 2006; BAPTISTA, 2003; SAVELI, 2008; SANTOS; VIEIRA, 2006).

⁸ Os países que compõem o MERCOSUL são: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

Também do trecho extraído do documento de apresentação do Programa depreende-se a indução, ainda que subsumida, e a expectativa por parte do MEC de que a ampliação do Ensino Fundamental signifique, por excelência, a circunstância apropriada para a revisão dessa etapa do nosso sistema de ensino no seu todo, do contrário se encerrará em “medida meramente administrativa”. O sentido implícito aqui diz respeito ao risco de apenas acomodar as crianças que antes eram sujeitos da Educação Infantil e agora o são do Ensino Fundamental, sem fazer-se acompanhar dessa medida outras, imprescindíveis, afetas à organização curricular e didático-pedagógica nos anos, pelo menos os iniciais, do Ensino Fundamental. Sobre isso, Gorni (2007) afirma que:

Entretanto, tendo em vista o *modus operandi* que predomina no contexto nacional e no sistema educacional brasileiro desde o início do séc. XX, no que tange à introdução de inovações no campo educacional, como bem descrevem Ghiraldelli Júnior (2000) e Saviani (1997, 2000), podemos antever que a proposta em questão, a exemplo do que também já ocorreu com outras que a antecederam, tanto pode melhorar, como não alterar e até mesmo piorar o desempenho do sistema educacional, caso não receba o tratamento adequado em sua implementação (p. 69).

Considerando-se os problemas que têm se mostrado na prática, mais o que foi dito por Gorni e outros autores, a leitura desses dois primeiros documentos do MEC causa um certo desconcerto (e muito desconforto), pelo receio de vir a se constatar na implantação dessa política uma série de incoerências e inconsistências. Depreende-se do estudo desses documentos que há muitas intenções implícitas e que seriam pré-requisito para a efetivação e efetividade da mudança proposta, entre elas: - mudança na estrutura e na cultura escolar, por meio da modificação e/ou adequação do espaço físico dos estabelecimentos escolares e reorganização do trabalho pedagógico com base na lógica dos ciclos de formação; - ampliação das oportunidades de aprendizagem pela maior eficácia do tempo escolar, incluindo maior flexibilização e menos cortes e descontinuidades; - revisão do Ensino

Fundamental em seu conjunto, repensando a própria concepção curricular; - maior envolvimento da comunidade externa das escolas; - promoção da formação continuada e coletiva no próprio ambiente institucional de trabalho, além da que ocorre em outros espaços; - utilização do fazer diário como objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas; - democratização das relações intraescolares em função de oferecer as mesmas oportunidades aos profissionais da escola; - estabelecimento de um canal de comunicação contínuo entre SEB/MEC e os sistemas de ensino estaduais e municipais, as diversas entidades e a sociedade.

Enfim, essas foram as promessas veiculadas nos dois primeiros documentos publicados e divulgados pela SEB/MEC. Cabe perguntar: De que forma um Programa de ampliação e antecipação do ensino obrigatório pode culminar na alteração de todas essas outras intenções ou demandas? Que efeito calidoscópico daria conta disso? Na intenção de refletir sobre essas perguntas segue ressoando a afirmação de Gorni apresentada anteriormente.

Na continuidade da trajetória pelo estabelecimento da política em questão, ocorreu um fato que desvela, sobretudo, um grande descompasso entre os poderes executivo e legislativo. Sem considerar as discussões realizadas até aquele momento, assim como as experiências com o Ensino Fundamental ampliado, em curso em alguns estados e municípios brasileiros, e nem sequer considerar as instruções legislativas preliminares, em 16 de maio de 2005, sancionou-se a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005). O texto da Lei causou surpresa e teve grande repercussão por ter incorporado o ingresso antecipado da criança no Ensino Fundamental, aos 6 anos, sem ampliar o tempo de frequência nessa etapa da Educação Básica. Entre dissensos, tensões e inúmeras alusões a possíveis equívocos na aprovação da referida Lei, surgem as primeiras considerações por parte da CEB, do CNE, por meio dos Pareceres CNE/CEB nº 06/05 e nº 18/05, visando respectivamente estabelecer normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos

de duração e orientar a matrícula das crianças com 6 anos no Ensino Fundamental obrigatório. (BRASIL, 2005a, 2005b).

Observa-se que, apesar da Lei nº 11.114 não ter disposto sobre a inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental, o CNE já no primeiro documento divulgado sobre o assunto (após tal proposição de alteração da LDB), Parecer CNE/CEB nº 06/05, explicitou esse impasse, essa incongruência.

Assim, o CNE reexamina um documento próprio, anterior, o Parecer CNE/CEB nº 24/2004, em que já haviam sido relatadas algumas questões sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração e historicizou o processo de debate sobre o assunto (iniciado no CNE, em 1998, conforme exposição anterior sobre o parecer CNE/CEB nº 20/1998). E, na ocasião do Parecer nº 06/05, de 08 de junho, os relatores Murilo de Avellar Hingel, Maria Beatriz Luce e Arthur Fonseca Filho enfatizaram que:

Constata-se, sobremaneira, que **todas as situações em que foi admitida a antecipação da matrícula no Ensino Fundamental para crianças de 6 (seis) anos de idade, esta medida esteve associada à ampliação da duração desta etapa de ensino para 9 (nove) anos.** Nesse contexto, vem de ser sancionada a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que “altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade. Finalmente, registra-se que o Ministério da Educação está ultimando proposta de Projeto de Lei, a ser encaminhado ao Congresso Nacional, no sentido da implantação progressiva, no prazo de cinco anos, pelos sistemas de ensino, do Ensino Fundamental com duração de nove anos (BRASIL, 2005a, p.4 - grifos não constam do original).

Apesar de se mencionar no Parecer que a matrícula no Ensino Fundamental quando concedida às crianças de 6 anos se fez associada à extensão daquele ensino, não fica claro como isso foi aplicado e em que bases de corte etário.

Também em 2005, o CNE, através da CEB, edita a Resolução nº 03/05, de 03 de agosto, na qual define: “Art. 1º **A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da**

duração deste nível de ensino para nove anos” (BRASIL, 2005c, grifos não constam do original). E indica a nova organização e nomenclatura para o Ensino Fundamental de 9 anos e para a Educação Infantil. De certa forma, este dado provocou o entendimento de que a Educação Infantil transferiria para o novo Ensino Fundamental a última etapa que era até então coberta por esta etapa (em geral nomeada de Pré, Pré III, Jardim III, em muitas redes municipais brasileiras) até então. Entre muitas discussões e diferentes posicionamentos, persistem compreensões ambíguas acerca da fase final da Educação Infantil e inicial do Ensino Fundamental.

Ainda em 2005, a CEB/CNE, emite o Parecer nº 18/05, de 15 de setembro, em que reitera sua posição crítica ao estabelecimento da Lei nº 11.114, contrapondo-se à possibilidade de antecipação da matrícula aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental, caso não se possa garantir às crianças que ingressam aos 6 anos, pelo menos 9 anos de estudo nesta etapa da Educação Básica. Na palavra dos relatores do Parecer em questão: “No entanto, o processo político-legislativo precipitou uma destas medidas – apenas a da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos –, de forma incompleta, intempestiva e com redação precária” (BRASIL, 2005b, p.2).

Deve-se considerar também que o aumento no número de anos de escolaridade obrigatória, no ensino chamado Elementar ou Fundamental, constitui-se uma tendência mundial. Inclusive na América do Sul, são vários os países que adotam mais de oito anos de ensino escolar nesta etapa. Na Argentina a obrigatoriedade foi estendida de sete para dez anos (TEDESCO; TENTI FANFANI, 2001). Tal estabelecimento varia de um país para outro de acordo com o julgamento das prioridades em cada realidade específica. Do mesmo modo, o acolhimento à obrigatoriedade escolar em idade mais precoce tem sido mais comum. Em relação ao Caribe e à América Latina, somente no Brasil, em El Salvador, na Guatemala e

na Nicarágua a idade inicial era aos 7 anos. Nos outros 37 países essa idade era aos 5 ou 6 anos (UNESCO, 2007).

1.3 DESDOBRAMENTOS ADVINDOS DA LEI 11.274/06: AS AÇÕES DO MEC E DO CNE

Desse modo, decorrente das várias transformações sociais e conseqüentemente das mudanças nas políticas socioeducacionais, além da consternação provocada pela última modificação na letra da Lei Nacional, os legisladores, de algum modo pressionados, buscaram corrigir esse celeuma legal. No ano seguinte, em menos de 9 meses entre uma lei e outra, eles dispõem sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, com o estabelecimento da Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006).

Praticamente em efeito cascata a alteração seguinte acaba sendo a da Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Essa Emenda deu nova redação a alguns artigos⁹ e alterou a idade indicada no Art. 7º, item “XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos de idade em creches e pré-escolas”.

A partir de então, pode-se dizer que temos um “pano-de-fundo” legislativo mais coerente com as discussões realizadas até aquele momento, acerca da reorganização da primeira etapa obrigatória da Educação Básica brasileira, ainda que não tenha havido unanimidade a respeito. Quanto à alteração da idade constante na Constituição, principalmente os organismos ligados à Educação Infantil, entre eles o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), se mostraram insatisfeitos com a nova definição. Entende-se que somente após o desenrolar dos

⁹ Os arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passaram a ter nova redação com a referida Emenda.

fatos e das regulamentações nos sistemas de ensino é que se poderá atestar sobre seus efeitos.

Desde a alteração da LDB com a promulgação da Lei nº 11.274/06, convivemos com muitas dificuldades acerca da implantação e/ou implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. São muitas e divergentes as interpretações que os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) e os Municipais (CMEs) têm feito acerca das orientações advindas do MEC, enquanto órgão federal executivo e propositivo de políticas públicas na área, bem como dos pareceres e deliberações propostos pelo CNE, órgão federal normativo, com ações de caráter mandatório de abrangência nacional, no âmbito educativo. Essas duas instituições continuam fornecendo subsídios para a reflexão, por parte dos sistemas e redes de ensino, acerca da reorganização da estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental.

Somente em 2006, o CNE/CEB emitiu mais três pareceres: os de número 39/06, 41/06 e 45/06, em função de consultas feitas por diferentes entidades como o MIEIB, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) do Rio Grande do Sul e o Conselho Municipal de Educação de Jataí/GO (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c).

O objeto da consulta e denúncia do MIEIB decorreu do entendimento de vários CEEs, dentre eles o de Minas Gerais, de que:

[...] fica a critério dos sistemas de ensino, uma vez atendida a demanda no limite fixado – início do ano letivo – ampliar progressivamente o atendimento das crianças de seis anos fora dessa faixa, do mais velho para o mais novo, em função da capacidade física e financeira das redes” (MINAS GERAIS, 2006¹⁰ *apud* BRASIL, 2006a, p.1).

A consulta com caráter de denúncia, preocupava-se com o fato de em alguns estados vir sendo desconsiderada a faixa etária da Educação Infantil, “fragilizando o

¹⁰ Parecer nº 289/2006, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, aprovado em 28/3/2006.

direito da criança que, nesta faixa etária, é **direito à Educação Infantil**” (BRASIL, 2006a, p. 4, grifo do autor). A apreciação de mérito do relator, Conselheiro Murilo de Avellar Hingel, levou em consideração que:

A fixação da idade cronológica de 6 (seis) anos completos para ingresso no Ensino Fundamental não é uma medida aleatória porque está baseada na melhor doutrina pedagógica em relação à importância educativa e formativa no desenvolvimento integral das crianças pela oferta da Educação Infantil.

[...]

A Educação Infantil, em particular a pré-escola, trabalha sobre os conceitos espontâneos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta. Os conceitos científicos sistematizados não são diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança, sendo adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos mediante processos deliberados de instrução escolar.

A matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental já representa a diminuição do seu tempo de Educação Infantil, de pré-escola. De certa forma, pode representar, na falta de um projeto pedagógico consistente, **a introdução da criança de forma prematura no ensino formal, sem a devida preparação. Esse encurtamento da Educação Infantil, que já vem acontecendo na prática pelo movimento de se apressar a alfabetização e se pretender que a pré-escola se assemelhe, ao máximo, ao Ensino Fundamental, não é recomendável e pode representar um desestímulo à criança em seu desenvolvimento. A principal atividade da criança até os seis anos é o brincar: é nele e por meio dele que ela vai se constituindo. Não se deve impor a seriedade e o rigor de horários de atividade de ensino para essa faixa etária. O trabalho com a criança até os seis anos de idade não é enformado pelo escolar, mas um espaço de convivência específica no qual o lúdico é o central.** A Educação Infantil cuida das relações entre vínculos afetivos, compartilhamentos, interações entre as crianças pequenas, que precisam ser atendidas e compreendidas em suas especificidades, dando-se-lhes a oportunidade de ser criança e de viver essa faixa etária como criança. Por que diminuir esse tempo e forçar uma entrada prematura na escolaridade formal?

Não há ganhos nesse apressamento e, sim, perdas, muitas vezes irreversíveis: perda do seu espaço infantil e das experiências próprias e necessárias nessa idade (BRASIL, 2006a, p.4, grifo do autor).

Desse modo, foi intenção do Parecer nº 39/06 recomendar que o CEE de Minas Gerais e outros Conselhos que, eventualmente, tenham aprovado normatizações,

[...] em desacordo com a legislação e as normas nacionais concernentes à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, e conseqüente ampliação de sua duração para 9 (nove) anos, revejam os atos praticados com a finalidade de dirimir possíveis dúvidas que estejam acontecendo, ou que contenham ambigüidades que possam produzir dupla interpretação (BRASIL, 2006a, p.3-4).

O Parecer também trata de realçar as especificidades da Educação Infantil e o respeito dessa etapa às particularidades e necessidades da criança nesse período da infância, fazendo menção a riscos e perdas no caso de práticas pedagógicas inadequadas, que podem ocorrer em virtude de interpretações equivocadas da intencionalidade dessa política, assim como da inserção precoce das crianças nas práticas pedagógicas escolarizantes, comuns à etapa do Ensino Fundamental.

Muito embora no campo pedagógico tal orientação tenha vindo a propósito, no campo jurídico representa uma inconsistência e pode vir a ser objeto de contestação uma vez que, entre as alterações legislativas decorrentes da outorga da “Lei dos 9 anos” houve a alteração do próprio texto constitucional, em que passou a constar a faixa de idade de 0 a 5 anos para a Educação Infantil. Não consta nenhuma observação ou ressalva, em geral feita pelos profissionais e pesquisadores da área da educação, sobre idade de saída (como contraposição a idade de ingresso) e também não se fez constar na alteração do Art. 7º da Constituição Federal “5 anos e 11 meses”. Defesa que certamente os representantes do campo da Educação Infantil fariam, assim como insistiriam em defender que não se fizesse nenhuma alteração deste dado na Constituição.

Nesse sentido, Santos e Vieira (2006, p.790) aludem a desqualificação da “educação infantil no interior das políticas públicas, uma ausência de preocupação

em pensar nos impactos da inclusão de crianças de 6 anos na educação fundamental, em relação às matrículas e ao acesso à educação infantil para as idades inferiores a 6 anos.” Vários autores brasileiros e europeus discutem o risco e o fato das reformas no Ensino Fundamental causarem impactos na Educação Infantil, resultando geralmente em diminuição e desorganização da oferta de vagas nesse segmento (MOSS, 2004; BARBOSA, 2006; ROSEMBERG, 2003; CAMPOS, 2003; KRAMER, 2006; FARIA, 2005; ARELARO, 2005).

A declaração de César Callegari em entrevista sobre a extensão do Ensino Fundamental revela que a preocupação dos pesquisadores procede. Pois, ao ser indagado sobre as consequências para as prefeituras no que se refere ao financiamento para a inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, afirma que com o FUNDEB¹¹: “Um aluno de 6 anos no EF, em termos de financiamento, vale 10% a mais do que um aluno de pré-escola matriculado na educação infantil. Sendo assim os municípios terão mais recursos financeiros com o EF de 9 anos.” (CALLEGARI, 2007, p.3).

Nesse sentido é possível que os municípios se vejam tentados a buscar mais matrículas para esse nível de ensino, com conseqüente abertura de mais turmas para o 1º ano do que para o Pré-escolar.

Arelaro (2005) levanta descaminhos no estabelecimento desta política antes mesmo de sua instituição, quando da votação do PNE, aprovado em meio ao período das férias docentes. Frigotto e Ciavatta (2003) já haviam criticado o modo de instituição do PNE como sendo uma resposta autocrática do governo federal daquele período, em contraposição ao que vinha sendo discutido por diferentes entidades junto ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

¹¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, que engloba desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, instituído com a Emenda Constitucional nº 53, em 19 de dezembro de 2006, com a Medida Provisória nº 339. Em 20 de junho de 2007 foi promulgada a Lei nº 11.494 para sua regulamentação.

No mesmo sentido, mas buscando uma leitura específica sobre a medida de ampliação (proposta, legislação e normatizações) do Ensino Fundamental, Santaiana (2008), a partir de uma compreensão foucaultiana acerca dos relatórios, documentos, orientações e informações divulgados pelo MEC em sua página na *web*, faz a presente afirmação:

Penso que essas informações, bem como as divulgadas por meio de relatórios e orientações, servem como táticas para a mobilização de sujeitos e governos a favor da Política Pública proposta. Não que ela não fosse ser realizada mediante a discordância de alguns, mas o poder sempre se faz mais produtivo, como ensinam os estudos foucaultianos, quando exercido em sujeitos livres, autônomos, capazes de decidirem o que é melhor para sua educação. (p.5).

Independentemente do referencial teórico eleito para essa análise, é evidente que à revelia dos posicionamentos que pudessem ter sido contrários a essa política, ela já estava estabelecida e com o risco de se colocar como mais uma panaceia para resolver os problemas da educação nacional, entre eles: índices de desempenho insuficiente dos alunos, evasão, falta de equidade. Será que se tem a ilusão de que iniciar a escolaridade mais cedo e permanecer na escola um ano a mais é medida suficiente para melhoria da qualidade da educação brasileira? Considerando a multideterminação e complexidade da questão, seria uma ingenuidade desmedida contar com um milagre como esse.

Dando continuidade ao processo de gestão da mudança, na tentativa de elucidar melhor as implicações decorrentes, o CNE/CEB emite no ano de 2007 mais quatro pareceres, de números 05/07, 07/07, 21/07 e 22/07, referentes à consulta do Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul, Secretaria Municipal de Educação de Costa Rica/MS e Organização Montessori do Brasil, no que diz respeito à matrícula e ao agrupamento de crianças no novo sistema do Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d).

O Parecer CNE/CEB nº 05/07 trata de matéria complexa, a saber: a questão da coexistência dos dois sistemas de Ensino Fundamental, de 8 e 9 anos; assim como a transferência e/ou equivalência entre eles. Tais aspectos, assim como suas implicações em função do recorte proposto no presente estudo não são objeto de discussão; não obstante, cabe destacar do referido Parecer, algumas considerações que deverão impactar no direito ou não à matrícula e na constituição das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, que são constituídas. Assim, nas palavras do relator, mais uma vez o Conselheiro Murilo de Avellar Hingel, ficou registrado que:

Com efeito, têm chegado à Câmara de Educação Básica muitas questões sobre o corte de idade, matéria já superada e esclarecida em outros Pareceres e Resolução da Câmara de Educação Básica. De fato não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos: **a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo**. Pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significam seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo? Será que a tolerância **até o início do ano letivo** pode ter dupla interpretação?

Contudo, sobre a organização do Ensino Fundamental de nove anos e conseqüente projeto político-pedagógico, o que implica a necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre esse projeto, sobre a formação dos professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao novo atendimento, não temos encontrado o devido e imprescindível questionamento. Significa dizer que se manifesta uma preocupação sobre o menos importante e não sobre o que é essencial: **maior tempo de escolarização e oportunidade para melhorar o rendimento escolar!**

Diante do exposto, desejo acrescentar, ao meu voto, duas considerações:

1ª – Quando se define, como está na Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que, na Educação Infantil – que deve ter assegurada sua própria identidade – a pré-escola se destina a crianças de quatro e cinco anos, enquanto a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos só pode ocorrer quando a criança tiver seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, deduz-se que haverá crianças que tendo feito dois anos de pré-escola não atenderão à idade cronológica para ingressar na etapa do Ensino Fundamental. Assim, é perfeitamente possível que os sistemas de ensino estabeleçam normas para que essas crianças que só vão completar seis

anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar freqüentando a pré-escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento: **A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental.**

2ª – [...] o novo Ensino Fundamental de nove anos aponta, nitidamente, para outras formas de organização do tempo e do espaço escolar. **No que se refere ao tempo escolar, pergunta-se: por que não organizar os anos escolares, principalmente os iniciais, em ciclos didático-pedagógicos?** Talvez tenha chegado o momento de os sistemas de ensino aprofundarem os estudos sobre os ciclos de aprendizagem, diferenciados de séries ou anos de estudos.

Evidentemente, a primeira e a segunda considerações também se aplicam às instituições educacionais mantidas pela iniciativa privada, em consonância com as normas do sistema estadual ou municipal a que se integram, conforme o caso (BRASIL, 2007a, p.4-5).

Apesar de óbvias e patentes todas as colocações do relator perante os textos anteriores de regulamentação sobre o tema, discorda-se da observação feita de que o item **data corte é “matéria superada”**. Tanto não é e, provavelmente, não deixará de ser, nem a curto nem a médio prazo, visto que vinha sendo objeto de consultas repetidas àquele órgão. Considerando-se o contexto de política e de sistema de educação nacionais, torna-se um fato desestabilizador e complicador se ter abertura para regulamentações estaduais e municipais, que muitas vezes guardam uma enorme diferenciação entre si. Afinal, a mesma criança, dependendo da normatização estadual ou municipal que a estiver amparando, poderá ou não ser matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Pensando no território nacional, essa mesma criança, por interesses e/ou necessidades familiares, pode estar ora ali ora aqui. E assim em um estado pode ocorrer de não ter idade para frequentar o 1º ano e, futuramente, os outros anos escolares, enquanto que em outra cidade ou estado pode estar com mais idade que o grupo de alunos do ano escolar que deveria frequentar. O que justificaria essas diferenças? E como lidar com elas? Pois estão aí, já existem no contexto nacional.

Simultaneamente às ações do CNE/CEB, o MEC continuou publicando relatórios e material teórico com a finalidade de ampliar o debate sobre esta nova situação e subsidiar as redes e as instituições de ensino na organização do trabalho pedagógico para o novo Ensino Fundamental, além daqueles publicados e divulgados no ano de 2004.

Em face dos desdobramentos que a implantação da nova política foram evidenciando, no texto do segundo relatório preparado pelo MEC, registra-se a preocupação com a data corte para efetivação das matrículas no 1º ano. O MEC fez uma apreciação de 91 planos de ampliação recebidos das secretarias de educação de três estados e de 88 municípios; desses, aproximadamente em 60% não havia referência a proposição de data. Em virtude disso, consta do relatório “se tratar de uma questão complexa, levando-se em conta a diversidade nacional.” (BRASIL, 2005d, p.2). Contudo, apesar da advertência, não se constata naquele documento ou em ações seguintes algum encaminhamento para essa importante questão.

Afora o segundo e terceiro relatórios do Programa (BRASIL, 2005d, 2006d), foram lançadas mais duas publicações com textos que visavam fomentar as discussões e o debate sobre a organização do trabalho didático-pedagógico e sobre a questão curricular. Desses, um é o documento “Ensino fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, que, em função da ilustração da capa, acabou ganhando um codinome - “Mais Um é Fundamental” (BRASIL, 2006e). Nessa publicação tem-se acesso a nove textos de responsabilidade de pesquisadores e professores de quatro instituições de ensino superior brasileiras – Universidade Federal de Pernambuco, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Minas Gerais. São eles: as professoras - Sonia Kramer; Anelise Monteiro do Nascimento; Patrícia Corsino; Ângela Meyer Borba; Cecília Goulart; Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Alfredina Nery; e o professor Artur

Gomes de Moraes. As temáticas discutidas nesse volume incluem: concepção de infância; relação das crianças com o conhecimento e suas diferentes expressões, com destaque para o brincar como linguagem principal; letramento e alfabetização; organização do trabalho pedagógico e avaliação.

Embora não deva ter sido intencional por parte dos organizadores e mesmo dos autores da referida publicação, não se pode deixar de observar que enfatizou-se para o trabalho com a criança desse 1º ano a apropriação da linguagem escrita, a qual foi discutida com exclusividade em dois capítulos do referido documento. Assim, contrariamente ao disposto na Introdução e em diferentes trechos de vários capítulos desse documento, o tema alfabetização acaba sendo realçado. Contribuiu-se com o risco de se reduzir o trabalho pedagógico das crianças nesse ano escolar a essa esfera. O mesmo não acontece com outros conhecimentos e suas respectivas áreas, em especial, áreas que poderiam encaminhar o trabalho pedagógico nessa etapa do Ensino Fundamental à expressão e apropriação das manifestações estéticas e artístico-culturais.

Não se conhece a existência de alguma pesquisa específica sobre esse documento, o que poderia informar se ele exerce alguma influência na prática docente e como tem sido interpretado pelos professores e gestores escolares. Brotto (2007)¹² faz uma análise crítica e importante do documento, mas circunscrita a um dos capítulos. Não constou do seu estudo a investigação direta com professores para verificar as percepções deles a respeito. Pacheco (2008)¹³ também refere a importância e necessidade dos professores conhecerem e discutirem os conteúdos constantes daquele documento. Assim, uma das intenções nessa pesquisa foi saber que conhecimento os professores participantes das entrevistas tinham sobre esse

¹² Este trabalho se encontra sumariado e discutido na terceira e penúltima parte deste Capítulo.

¹³ *Idem.*

ou outros documentos publicados pelo MEC e se eles influenciaram suas práticas docentes de algum modo.

O outro documento, “Indagações sobre Currículo” (BRASIL, 2006f) é fruto de Seminário Nacional sobre questões curriculares realizado pelo MEC em novembro de 2006, em Brasília. Os representantes dos sistemas de ensino e de outras entidades que lá estiveram receberam uma versão preliminar impressa. Hoje tem-se acesso à versão definitiva na página da *web* do MEC. O conteúdo nele apresentado foi trabalhado em cinco eixos organizadores correspondentes aos capítulos da publicação: *Currículo e Desenvolvimento Humano*, escrito por Elvira Souza Lima; *Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*, de responsabilidade de Miguel Arroyo; *Currículo, Conhecimento e Cultura*, produzido por Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau; *Diversidade e Currículo*, de autoria de Nilma Lino Gomes; *Currículo e Avaliação*, escrito em parceria por Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas. Nesse documento não ocorre a ênfase na inclusão da criança de 6 anos nessa etapa de escolaridade, como no anterior, sendo intenção dessa publicação ampliar o debate sobre o currículo para todos os anos do Ensino Fundamental.

No afã da implementação dessa política, mesmo entre os órgãos da mesma esfera e de competências complementares como o MEC e o CNE, registraram-se alguns descompassos. Em 2007, estava publicado na página *web* do MEC, em *link* sobre perguntas frequentes, uma resposta indicando a possibilidade de matricular uma criança de 7 anos que não houvesse frequentado o 1º ano e sim a Educação Infantil diretamente no 2º ano; enquanto o CNE/CEB se posicionava, por meio do Parecer nº 05/07, contrário a essa possibilidade. Não é interesse discutir aqui qual órgão estava certo ou errado, mas assinalar essa divergência, devido à falta de coordenação entre os dois órgãos e, fruto, em boa medida, da ausência de

discussões mais amplas e aprofundadas que permitisse antecipar questionamentos e problemas práticos que adviriam com a implantação da nova política.

Entre 2006 e 2008 (até o mês de julho) não houve divulgação de nenhum novo material relativo ao Programa de ampliação do Ensino Fundamental por parte do MEC. Outrossim, no início de 2008, o MEC assinala com uma nova ação, vinculada agora ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Provinha Brasil. Esta constitui-se em um instrumento diagnóstico, elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), sob a coordenação do próprio CEALE e do INEP/MEC. A intenção é

[...] oferecer às redes de ensino um instrumento para que possam acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização de cada escola pública brasileira. A Provinha Brasil se diferencia das demais avaliações que vêm sendo realizadas porque fornecerá respostas diretamente aos professores responsáveis pela alfabetização e aos gestores da escola, colaborando para uma avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico.¹⁴

O público alvo dessa ação do MEC são as crianças de escolas públicas entre 6 e 8 anos que estiverem frequentando a escola no segundo ano obrigatório, ou seja, matriculadas no 2º ano do sistema de 9 anos ou na 2ª série, do sistema de 8 anos. No lançamento dessa ação o MEC divulgou que haveriam duas edições em 2008, a serem aplicadas nos meses de abril e novembro.¹⁵ Apesar da aplicação ser voluntária, o que deveria significar que os municípios e escolas não seriam obrigados a fazê-la, contradiz-se com o fato de que será enviado o *kit* da Provinha Brasil impresso, aos cuidados das Secretarias de Educação de 4.680 municípios. Ou seja, o material atinge aproximadamente 85% do total de municípios brasileiros com

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/oficio_provinhabr.pdf> . Acesso em: 29/04/2008.

¹⁵ Para maior detalhamento ver *link* na página *web* do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/seb/>>.

menores condições financeiras e de infraestrutura. Os demais municípios poderiam acessar todo o material na página *web* do Ministério.

Assim, no caso das crianças do Ensino Fundamental de 9 anos, a realização da primeira edição desta avaliação (transcorrida em abril de 2008) estará refletindo ou medindo a apropriação acerca da alfabetização e letramento de cada criança no decurso do ano anterior, ou seja, no 1º ano. Essa ação desvela a, até então, dissimulada caracterização do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Trata-se, enfim, de um período específico para a alfabetização no bojo dessa política pública.

Os impasses e contradições não se encerraram aí. Contudo, vai ficando melhor caracterizada e mais aclarada a existência da intencionalidade de que seja feito um trabalho sistemático de alfabetização. Mas que trabalho seria esse? Essa é uma questão que requer muito estudo e discussão, envolvendo no mesmo processo professor e equipes técnicas das secretarias de educação.

Na sequência, o CNE/CEB mais uma vez é chamado a se posicionar e o faz emitindo o Parecer nº 04/08, em atendimento às considerações feitas pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC, na intenção de qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças de 6 a 8 anos). E assim, dirimir as dúvidas persistentes sobre o tratamento pedagógico a ser realizado nessa etapa de escolaridade, incluindo a avaliação.

O texto relativo ao voto do relator está organizado em doze tópicos. Desses, nove reiteram as afirmações dos documentos normativos anteriores (em especial os Pareceres nº 6/05, 18/05, 45/06, 5/07, 7/07, 21/07 e 22/07 e a Resolução CNE/CEB nº 3/05), que já haviam tratado conjunta ou separadamente das mesmas questões, quais sejam: - a necessária reestruturação de todo o Ensino Fundamental; - a matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo; - adoção por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo

de 2010 da organização do ensino em 9 anos; - o impacto em uma necessária reorganização da Educação Infantil, em particular da Pré-Escola (4 e 5 anos), assegurando sua identidade; - a distinção entre o terceiro período da Pré-Escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos, integrante de um ciclo de três anos de duração; - a consideração desses três anos iniciais como um ciclo de ensino, estando ou não todos os demais anos do Ensino Fundamental assim organizados; - e o fato desse ciclo voltado à alfabetização e ao letramento dever assegurar “o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p.2).

O nono tópico referente a avaliação foi subdividido em cinco itens que reafirmam seus princípios como processo formativo, que retroalimente os próprios encaminhamentos pedagógicos. Nos tópicos 10 e 11, disciplina-se acerca da habilitação do professor para esses anos iniciais, preferencialmente licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, antevendo professores com curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna (caso faça parte do projeto político-pedagógico da escola). O último tópico (12º) advoga o respeito rigoroso à faixa etária para o estabelecimento dos agrupamentos de crianças para cada um desses anos iniciais (BRASIL, 2008).

Da leitura desse último parecer depreende-se ter havido uma ampliação na abordagem que as discussões normativas vinham fazendo até então. Pois, nesse Parecer, o 1º ano aparece considerado no bojo dos três anos iniciais. Ainda assim, o Parecer volta a tratar de questões básicas, levantadas desde a deflagração do processo (in)voluntário de implantação da política dos 9 anos pelos diferentes sistemas, redes e escolas.

Transcorridos mais de dois anos da promulgação da Lei nº 11.274/06, o que se observa é a dificuldade e complexidade para efetivação, assim como foi indicado

por Santos e Vieira (2006) ao tratarem da medida de extensão da obrigatoriedade de frequência ao Ensino Fundamental no sistema estadual de Minas Gerais, em um estudo preliminar. Já no título do artigo, chamam a atenção para algumas das implicações da mudança: “agora seu filho entra mais cedo na escola” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.775). Trazendo o *slogan* veiculado na campanha de cadastramento para o ano escolar de 2004: “o que era para poucos, agora é para todos” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.776). No artigo, discutem os impasses relativos a esse processo, assim como as repercussões dessa decisão, tanto em função da dimensão da rede estadual em Minas Gerais quanto pelos impactos que poderão ocorrer nas diferentes redes municipais que participam daquele Sistema Estadual. No desenvolvimento do texto, além de apresentarem os dados oficiais sobre a medida, normatizações e orientações nacionais e estaduais, levantam as tensões inerentes a esse processo de implementação:

A legislação, os estudos e os depoimentos coletados para esse trabalho (além da experiência pessoal) permitem concluir que medidas dessa natureza não são de fácil assimilação, pois parecem incidir sobre culturas estabelecidas, sobre expectativas, provocando reações diversas e gerando “efeitos” que precisariam ser conhecidos, previstos, acompanhados (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.786).

Dois aspectos mencionados no texto merecem destaque, ainda que não tenham sido considerados pelas autoras fatores de tensão com referência à política de ampliação do Ensino Fundamental naquele contexto. Um desses fatores é a idade para matrícula no sistema mineiro, tratada somente em nota ao final do texto, mas que foi objeto de solicitação de posicionamento por parte do CNE/CEB (Parecer nº 39/06) e que veio a sofrer alteração, passando de 30 de junho para 30 de abril do ano em curso. Outro fator é a orientação sobre os encaminhamentos pedagógicos, resultado da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e o CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais, em que se faz evidente a “ênfase na

alfabetização e no letramento”, ainda que se deva incentivar “a utilização das diferentes linguagens”. O destaque para esses dois aspectos se justifica por serem constantemente apontados como objeto de dúvida, dificuldade e impasses na implementação dessa política nacional na diversidade de sistemas e instituições educacionais no país.

Considerando exatamente a prática pedagógica, Brunetti (2007) realizou um estudo em que analisou o trabalho de três professoras alfabetizadoras junto às crianças de 6 anos no Ensino Fundamental no município de Araraquara, com a implantação da Escola Interativa (proposta municipal). A autora trabalhou com a abordagem qualitativa, envolvendo a análise documental, observação semi-estruturada e entrevistas. Os resultados que ela encontrou indicaram justamente que não houve propriamente uma reformulação da proposta pedagógica para atender às necessidades dessas crianças mais novas incorporadas ao Ensino Fundamental. E que, apesar da existência de espaços físicos diferenciados, visando contemplar uma abordagem lúdica nas práticas educativas, a ênfase do trabalho recaía sobre a aquisição da escrita, evidenciando uma contradição pois,

As concepções advindas da experiência da educação infantil parecem ter despertado nas professoras a preocupação em garantir uma abordagem lúdica nas atividades pedagógicas. Por outro lado, as concepções que orientavam as práticas das classes de 1ª série, ao enfatizarem o domínio da língua escrita assim que a criança ingressa na escola fundamental, parecem ter se sobreposto àquela preocupação inicial em oferecer um atendimento integral ao desenvolvimento infantil pelo investimento em práticas lúdicas (BRUNETTI, 2007, p.145).

De acordo com Brunetti (2007), as professoras participantes da pesquisa elegeram como forma de enfrentar as dificuldades encontradas e organizar o trabalho pedagógico, o estabelecimento de uma atuação em parceria, identificando consensos, com base em suas experiências profissionais anteriores. Assim, apesar

de vivenciarem algumas contradições pedagógicas, julgavam estar obtendo bons resultados junto aos alunos.

O trabalho de Doutorado de Lara (2003), embora não trate exclusivamente da inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, ocupou-se em fazer um estudo longitudinal, com duração de dois anos consecutivos, sobre um grupo de crianças de 5 a 6 anos de idade, que teve por objetivo analisar as rupturas no processo ensino-aprendizagem, que influenciam o desenvolvimento da criança, decorrentes da passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Com base em exemplos de experiências significativas vivenciadas pelo grupo de crianças observadas durante o estudo realizado, a autora enfatiza a ludicidade, a arte e os saberes escolares como elementos que precisam ser integrados à rotina escolar para a educação das crianças nessa transição, “[...] de forma coerente e adequada ao interesse infantil, buscando-se caminhos para a não-exclusão de quaisquer vivências imprescindíveis à construção do conhecimento” (LARA, 2003, p.7).

Esses dois trabalhos originados em contextos de pós-graduação *stricto sensu* traçam um detalhamento do que poderão vir a ser os embates em relação à criança, antes sujeito da Educação Infantil, agora do Ensino Fundamental. Tais embates poderão advir tanto em função dos aspectos de regulamentação que acompanham e são decorrentes dessa política quanto em função da concepção dos professores acerca do trabalho a ser desenvolvido com essas crianças.

Tomando como base as questões levantadas pelo conjunto de autores discutidos aqui, pretende-se conhecer a participação e compreensão do professor no processo de implantação dessa política de ampliação para o Ensino Fundamental, a fim de se contextualizar o professor dentro desse conjunto de elementos, colhendo junto a ele dados da sua realidade e seus modos de interpretá-la.

1.4 A DIVULGAÇÃO DAS PRIMEIRAS PESQUISAS ACERCA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS

Além da busca sistemática por fontes em periódicos científicos e trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, que resultou na conclusão de que se dispõe de pouco material publicado, empreendeu-se um levantamento acerca das comunicações acadêmicas sobre essa temática junto a eventos nacionais da área. Assim, chegou-se às publicações realizadas por entidades reconhecidamente significativas na área de educação, entre os anos de 2005 e 2008. Nesse sentido, fez-se a busca nos Anais e/ou Cadernos de Resumos e nos *CD-ROMs* das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e do Congresso de Leitura do Brasil (COLE)/ Associação Brasileira de Leitura (ABL). Encontraram-se 21 trabalhos que dispunham os textos integrais dos autores (foram desconsiderados nesse levantamento os trabalhos que constavam somente com os resumos). No Anexo 1, tem-se o Quadro 1 com sua listagem, destacando-se: título, autoria, filiação institucional, evento e ano em que foi divulgado.

Em 2006 ocorreu o XIII ENDIPE e nas publicações do evento constavam os trabalhos de Alves, Callegari, Duran e Martins. Todos estavam relacionados à discussão sobre a implementação do Ensino de 9 anos. O texto de Martins (2006) priorizou a discussão no contexto da formação inicial e continuada de professores, enquanto Duran (2006) elegeu discutir o tema a partir do depoimento retirado de jornais e revistas de circulação nacional de profissionais afetos à ampliação do Ensino Fundamental, como professores, pesquisadores e gestores públicos.

Os outros dois trabalhos, de Alves (2006) e Callegari (2006), fazem referência ao processo que vem sendo realizado em Taboão da Serra, município da Região

Metropolitana de São Paulo. Cabe lembrar que o evento foi realizado em abril de 2006, sendo na época ainda recente a promulgação da lei referente à ampliação do Ensino Fundamental (Lei nº 11.274/06). Assim, a discussão dos autores se insere nas questões de antecipação da matrícula das crianças independentemente de terem ou não de perfazer 9 anos de escolaridade.

Martins (2006) empreendeu a análise dos documentos oficiais (BRASIL, 2004, 2006e) no sentido de contribuir para as reflexões quanto à modificação na estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental a partir da primeira normatização referente ao ingresso da criança aos 6 anos, considerando a Lei nº 11.114/05. A autora destaca a fragilidade no processo, uma vez que o dispositivo legal, via de regra, não vem acompanhado de orientações para sua efetiva implementação na realidade cotidiana dos sistemas educacionais, como tem sido o caso. De outro lado, entende que as secretarias estaduais e municipais, assim como os conselhos de educação enquanto órgãos normativos se sobrepõem nas orientações às instituições escolares. E tal sobreposição causa muitas vezes desorientações aos envolvidos. Nesse sentido, denuncia uma condição de ausência ou de limbo em relação às tão necessárias normas e regulamentações.

Para Martins (2006), a própria compreensão dos professores sobre o conteúdo dos documentos emanados dos órgãos oficiais fica comprometida, uma vez que sua forma e conteúdo nem sempre favorecem um diálogo com esses interlocutores. Cabe complementar a objeção da autora, lembrando que infelizmente, na maioria das escolas, muitas vezes sequer esse material chega até o professor. Com relação a isso e estendendo os efeitos para outras questões do cotidiano escolar, Martins indica que as culturas organizacionais dos setores público e privado diferem entre si, impactando em mudanças mais lentas no primeiro. Esse ritmo mais lento também se articula à possibilidade de maior participação da comunidade escolar nos processos de gestão e constituição de projetos comunitário-coletivos. Entende-se que tal

abertura, levantada pela autora, decorre da mudança de paradigma trazida pela substituição da LDB nº 5.692/71 pela nº 9.394/96, que dá e requer maior flexibilidade aos entes envolvidos na prática escolar do segmento público.

Duran (2006), ao buscar os sentidos atribuídos à escolaridade obrigatória em 9 anos, revela que a proposta dessa política vem sendo recebida como algo dado, pronto. Cabe às instituições e seus profissionais irem se inserindo, buscando uma adaptação ao ideário já construído. E, considerando o conteúdo dos depoimentos coletados, tal adaptação será realizada dentro do quadro tradicional do Ensino Fundamental existente.

Para Duran, o discurso oficial referente à busca de equidade no que diz respeito ao acesso à escola e à responsabilidade social para com a inserção cultural das crianças das camadas populares, incluindo a cultura escrita, tem mobilizado a comunidade acadêmica em prol da presente política. Os gestores municipais já se mobilizavam e mantêm-se dessa forma muito em função da preocupação com o financiamento educacional, na vigência do FUNDEF. Entende-se esse aspecto levantado pela autora como uma variável que deve continuar exercendo influência sobre as decisões dos gestores, pois ainda que possa haver modificações com um novo Fundo para financiamento da educação pública, é quase certo que o Ensino Fundamental continue a receber um *per capita* maior do que os outros níveis e modalidades de ensino. Essa é uma questão que mobilizou muitas instituições, organismos e movimentos sociais durante as discussões sobre o FUNDEF, principalmente aqueles diretamente envolvidos com a Educação Infantil, como o MIEIB.

Duran (2006) discute em seu texto a dicotomia entre Educação Infantil e Ensino Fundamental tecendo relações a partir das concepções de educação formal e não formal, salientando a descontinuidade entre as duas etapas. A questão da alfabetização é vista como passível a duas abordagens equivocadas: por meio de

práticas de ensino que destituem a escrita de sentido para as crianças, enfocando exclusivamente a mecânica de ler e escrever ou por não trabalhar com a cultura escrita em função de uma visão circunscrita do que seja alfabetizar, desenvolvendo antes atividades de “preparação para” ao invés de atividades com significado em si próprias.

A autora acaba por também reiterar algumas recomendações presentes nos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2004, 2006e) pertinentes à necessidade de se ter em mente para a implantação dessa política uma outra organização escolar, mais flexível, aberta, participativa, criativa e desafiadora, sintonizada às demandas da sua população escolar (DURAN, 2006).

Duran (2006), tanto quanto outros autores (SANTOS; VIEIRA, 2006), se mostra preocupada com as interpretações “não unívocas” das políticas públicas, fato comprovado pelos depoimentos analisados, nos quais foram evidenciadas dúvidas, impasses e tensões para a efetivação da ampliação do Ensino Fundamental.

Alves (2006) discute os princípios norteadores do documento preliminar sobre o Ensino Fundamental de 9 anos constituído na Secretaria de Educação de Taboão da Serra, enfatizando a importância de uma mudança na organização dos espaços e tempos escolares, dentro da lógica de ciclos, como também indicam os documentos oficiais de abrangência nacional. A autora confirma que para isso são necessários: uma gestão escolar participativa e um processo consequente de formação continuada, envolvendo equipe pedagógica e professores. A exemplo da reiteração feita por Duran (2006) em relação à necessária reorganização escolar, Alves (2006) também corrobora algumas posições explicitadas nos documentos do MEC (BRASIL, 2004, 2006e).

Callegari (2006) ressalta que o sentido da ampliação dos anos de escolaridade proposto em Taboão da Serra é de fato produzir mudanças substanciais na organização escolar, rompendo principalmente com a tradicional exclusão que a

escola sempre favoreceu, mesmo de forma não intencional. Para isso, resgata o comprometimento de fato dos professores e da comunidade para que, além da aplicação da Lei, o município conquiste um Projeto Político-Pedagógico que subsidie essa nova escola.

Esses primeiros trabalhos inauguram a discussão acadêmica sobre o Ensino Fundamental de 9 anos em eventos da área da educação. Também sinalizam a importância de se estudar esse tema, problematizando o fato da aplicação da Lei não se dar de modo linear e direto, sem tensões, impasses ou ressignificações.

No 16º COLE, realizado no ano de 2007, pode-se identificar mais sete trabalhos que implicaram na temática do Ensino Fundamental de 9 anos. Dentre esses, seis trabalhos, de autoria de: Goulart; Cruz e Albuquerque; Bordignon; Brotto; Bragagnolo e Santos; Vidal, tangenciaram ou trataram especificamente da apropriação da linguagem escrita pela criança de 6 anos no contexto da ampliação e antecipação da escolaridade obrigatória.

O trabalho de Cruz e Albuquerque (2007) teve por objetivo analisar a relação entre as práticas de alfabetização de uma professora do 1º ano, do 1º ciclo, e a aprendizagem dos alunos de 6 anos acerca da aquisição da linguagem escrita em uma escola de referência da Secretaria Municipal de Educação do Recife. As autoras observaram que a proposta curricular do município não apresentava enfoque específico quanto aos conteúdos e metas no ensino da leitura e da escrita a cada ano do 1º ciclo. Com base em pesquisas de outros autores, Cruz e Albuquerque afirmam que tanto a organização seriada quanto a organização em ciclos na escola pública têm obtido baixo desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita. No texto, revelam-se partidárias da posição de Moraes (2007), que vê a alfabetização aos 6 anos como forma de diminuir o “apartheid educacional”, responsável pelo fracasso dos meios populares na apropriação da escrita.

Em relação à posição assumida por Cruz e Albuquerque ao referirem que: “quanto mais sistemáticas e precoces forem” as vivências na prática de leitura e escrita pelas crianças “mais rápida e efetiva se dará a apropriação da alfabetização”. Caberia questionar o que estão chamando de “sistemáticas e precoces” e, dependendo da resposta, poderia se concordar com a ideia ou contrapor-se a ela.

A professora e turma participantes da pesquisa foram escolhidas propositalmente, sendo que a escola estava entre as quatro melhores médias do Recife na apreciação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e a professora indicada como responsável desenvolvia uma prática diferenciada no ensino da leitura e da escrita. Além da entrevista com a professora sobre sua prática de ensino da leitura e da escrita, foram aplicadas duas atividades diagnósticas com as crianças no final do ano letivo com a finalidade de identificar o nível de compreensão do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica pelos alunos e o nível de textualidade do que fora escrito considerando a estrutura do gênero história (só foram analisados os textos legíveis).

Em relação ao desempenho das crianças na escrita de palavras por meio de ditado, 87% dos alunos terminaram o ano letivo alfabéticos, sendo que 67% tinham domínio razoável das regularidades contextuais e morfogramaticais. Quanto ao nível de textualidade, foram avaliadas dez dentre as quinze produções. E dessas, 40% apresentaram textos com a sequência de ações completa, não estando bem explicitados personagens, cenários, situação problema ou desfecho, com um final convencional ou não. Os outros 60% corresponderam a textos com histórias completas com estrutura narrativa elaborada, e, como no nível anterior, com finais convencionais ou não.

A professora tinha como meta a apropriação do sistema de escrita alfabética e a produção de textos e leitura de gêneros diversos. Para tal, desenvolvia, além de atividades de leitura e escrita, outras específicas, envolvendo reflexão sobre

palavras, sílabas e letras. Cruz e Albuquerque (2007) entendem que a escola está cumprindo seu papel perante as crianças de 6 anos no 1º ano, em função do que se observou sobre o modo como a professora participante da pesquisa desenvolvia o trabalho de ensino da escrita alfabética.

Diferentemente, Brotto (2007) relata um trabalho de análise documental no qual faz uma análise crítica do conteúdo do artigo intitulado “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica” (de autoria de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais, que compõe o documento “Mais Um é Fundamental” do MEC (BRASIL, 2006e)) e sua relação com o processo de ensino da leitura e da escrita e a formação do professor para uma devida apropriação acerca do referido artigo.

Para a autora, a ênfase na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais, no contexto do estabelecimento do Ensino Fundamental de 9 anos, está clara. Ponderando sobre o conteúdo do artigo, assim como sobre os conhecimentos prévios implícitos à sua compreensão, a autora questiona se as equipes pedagógicas e os professores têm formação suficiente para discutir, utilizar e ainda avaliar as orientações ali dispostas. Para ela, as orientações teórico-metodológicas presentes no texto requerem dos professores uma formação linguística e pedagógica bastante sólida, a fim de lhes possibilitar entendimento das perspectivas teóricas eleitas para a construção do texto, que envolve autores como Bakhtin, Dolz e Schneuwly, Ferreiro e Teberosky, Gallart, Soares, além de produções dos próprios autores (BROTTO, 2007).

Diante de tais ponderações, fica explícito o posicionamento da autora quanto à inadequação do texto em função dos interlocutores aos quais se destina, uma vez que a grande maioria dos professores brasileiros acumulam dificuldades com sua formação acadêmica e/ou continuada. Por isso, ficam destituídos da possibilidade de atribuir significado ao conteúdo do texto, devido à falta de familiaridade com ideias,

conceitos e categorias fundamentais e pouco aprofundados no texto, como: linguagem, gêneros textuais, texto, discursos, suportes, mediação, interação, letramento e alfabetização, entre outros. A autora faz um destaque para a contradição implícita na referência a se “alfabetizar letrando”, tanto na sua visão, como na posição defendida por Emília Ferreiro. Nesse sentido, para ela, as orientações oficiais acabam comprometendo os objetivos a que se propuseram, quando ao invés de tratar com clareza os pressupostos e princípios teóricos subjacentes a temática tão importante, e da qual a maioria carece de conhecimento, o faz de modo intrincado.

Para Brotto (2007), também faz-se necessário investigar, em conversas com os professores, como eles compreendem as palavras comumente utilizadas para tratar da aquisição da linguagem escrita e como os conceitos foram apreendidos ou não em seus sentidos próprios. Essa disposição envolveria saber como os professores interpretam a própria leitura do referido texto do documento do MEC, o que facilita e o que dificulta a sua compreensão. Concorda-se com a autora quando ela diz que as orientações das instituições oficiais precisariam “ser discutidas desde as salas de aula de formação superior até os grupos de estudos nas escolas” (p.7), para que se possa estabelecer um ciclo complementar entre os cursos de formação inicial universitária e a formação continuada.

O trabalho de Bordignon (2007) constitui-se em um ensaio no qual se trata da inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, discutindo e analisando as adaptações necessárias nas práticas pedagógicas de alfabetização para as séries iniciais, a partir da proposição de autores como Emília Ferreiro, Josette Jolibert, Ana Teberosky e Teresa Colomer e dos textos de orientação do MEC, no documento “Mais Um é Fundamental” (BRASIL, 2006e).

Bordignon ressalta que a preocupação com a alfabetização das crianças de 6 anos de idade constitui uma angústia muito grande nos professores que trabalham

com essa faixa etária. E, discutindo o documento de orientação do MEC (BRASIL, 2006e), destaca a sua conformidade com o posicionamento sobre o trabalho com a alfabetização de forma contextualizada, que tem sido exatamente o encaminhamento defendido pelos autores da área. Assim assinala a ênfase dada ao tema, referindo-se à grande quantidade de textos destinados à alfabetização no documento.

Contudo, contrariamente ao que Bordignon considerou em seu texto quando refere ser importante atentar para as especificidades da infância antes de se elaborar diretrizes curriculares para o trabalho escolar, não se percebe tratamento maior ao tema. A autora acaba reiterando o destaque à alfabetização em detrimento a outras temáticas (brincar, trabalho com conteúdos expressivos, estéticos e das outras áreas do conhecimento), sem se preocupar com as possíveis distorções na interpretação a ser feita pelos gestores educacionais e professores no exercício das suas atividades.

Nas considerações finais, Bordignon diz que ao se conceber a alfabetização como um “processo”, a dúvida sobre alfabetizar ou não no 1º ano do Ensino Fundamental torna-se irrelevante. Não obstante, parece ignorar que entre os professores persiste a dúvida sobre como e exatamente para que trabalhar a apropriação da linguagem escrita com as crianças naquele ano de ensino. Também deixa de abordar a coexistência de diferentes encaminhamentos práticos a partir de uma mesma concepção teórica e/ou discursiva, partilhada pelos professores das turmas de 1º ano e suas implicações na aprendizagem sobre a linguagem escrita (BORDIGNON, 2007).

O texto de Goulart (2007), também em forma de ensaio, decorrente da palestra proferida no 16º COLE, defende a possibilidade e a necessidade de convivência das culturas lúdica e escrita no universo educativo da criança pequena, seja na Educação Infantil ou no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. A autora

inclui na sua discussão o papel das produções artístico-culturais e estéticas, como modos de captar a pluralidade das competências humanas expressivas e comunicativas, melhor visualizadas nas crianças do que nos adultos. O aprendizado da linguagem escrita necessariamente passa pelas experiências lúdica, linguística e discursiva (na fala), inicialmente informais, da criança.

Goulart (2007), como muitos autores do campo da Educação Infantil, chama a atenção para o fato de professores, educadores serem desafiados e tornarem-se capazes de ver na criança um ser competente, pleno de realizações, inventividades e possibilidades de criação e que não é necessário se voltar atrás, preocupando-se em preparar as crianças para serem inseridas aos 6 anos no Ensino Fundamental, pois elas são idôneas no que diz respeito à aprendizagem de quaisquer novos conhecimentos. A autora faz uma provocação, no sentido de entender-se o trabalho com os professores como uma qualificação que lhes oportunize formular metodologias de intervenção pedagógica ao invés de seguirem reproduzindo métodos que lhes sejam apresentados.

Também enfocando a alfabetização, Bragagnolo e Santos (2007) realizaram um estudo sobre o processo de formação continuada realizado pela Universidade de Passo Fundo, em parceria com três Secretarias Municipais e escolas da região. As autoras utilizaram os registros dos encontros como material de investigação, que permitiram construir categorias de análise acerca da inserção de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental – infância, alfabetização, letramento e aprendizagem –, sob as quais investigaram as concepções que os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais possuíam. Ao pensarem sobre as ferramentas conceituais que o professor possui e que devam ser consideradas para que ele possa reconstruir saberes, concluíram sobre a necessidade de investimento num processo de formação continuada e de romper com o formalismo presente no processo de alfabetização desenvolvido com as crianças.

Vidal (2007) faz o relato da atuação do Gruhbas – Projetos Educacionais e Culturais¹⁶ na disseminação e discussão de ideias sobre o Ensino de 9 anos e na elaboração do “Caderno de Atividades para o primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos”. Como descrito pela autora, esse material é composto por um Caderno de Atividades, consumível, dirigido ao aluno, e pelo Manual do Professor. A proposta do caderno foi construída a partir das orientações do MEC para a inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental e das concepções do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série.

Segundo Vidal, “o material não é destinado a alfabetizar os alunos, mas oferece a eles boas oportunidades de reflexão sobre as atividades relacionadas à cultura escrita” (VIDAL, 2007, p.3). As modalidades organizativas presentes no Caderno estão de acordo com a proposição do documento “Mais Um é Fundamental” (BRASIL, 2006e; com base em LERNER, 2002), classificadas em: “atividades permanentes”, “seqüências de atividades” e “projetos”.

Sem a intenção de exercer qualquer julgamento sobre o referido material e as ações a ele inerentes, por parte do Gruhbas, o que se depreende do relato de Vidal, principalmente ao enfatizar o assédio dos municípios e o sucesso do material, é que existe um vácuo no que se refere a subsídios para a prática pedagógica cotidiana dos professores do 1º ano de Ensino, objetivado na ausência de indicações específicas para o 1º ano no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), especificamente o do ano de 2007. Com isso o Caderno apresentado no relato da autora facilmente preenche esta lacuna, devendo de fato ganhar visibilidade e

¹⁶ Gruhbas – Projetos Educacionais e Culturais é uma instituição sem fins lucrativos, que tem por missão institucional a qualidade na educação pública, fundada há mais de 10 anos, tendo sua atuação principal na área de formação continuada de professores. Tem ações articuladas em mais de 200 municípios, em 7 estados brasileiros. Sobre a experiência relatada por Vidal (2007) acerca da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, as ações do Gruhbas, em 2006, envolveram principalmente municípios paulistas, entre os quais: São Bernardo do Campo, São Sebastião, Ubatuba, Osasco, Mairiporã e outros dezenove municípios da Região Metropolitana de Campinas.

adesão de muitos sistemas municipais que se veem prementes em desenvolver o trabalho educativo com qualidade e de modo apropriado com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Diferentemente dos trabalhos apresentados no 16º COLE e discutidos anteriormente, o trabalho de Almeida e Teixeira se ocupou de temática distinta na interface com a temática do ensino de 9 anos.

Almeida e Teixeira (2007) realizaram uma pesquisa etnográfica com crianças para apreender a visão delas acerca das situações vivenciadas na escola, buscando captar suas representações sobre a transição da instituição de Educação Infantil para a de Ensino Fundamental. As autoras escolheram o desenho como forma de acesso à representação infantil de 50 crianças de 1ª série¹⁷ da Rede Municipal de São Paulo, localizada num bairro periférico da zona oeste, com população tipicamente de classe média e baixa, no período de março a junho de 2006.

Foram solicitados dois desenhos a cada criança, que enfocassem a memória da escola de Educação Infantil e a vivência atual no Ensino Fundamental. A análise apoiou-se nas falas das crianças acerca da cultura escolar em geral: o significado da escola enquanto espaço físico para a criança – gostar ou não da escola, sentir acolhimento ou não, sentir “pertencimento” à instituição, os valores atribuídos ao espaço físico e ao que se faz nele; o significado da escola enquanto espaço de interação social com colegas, professores e outros adultos.

Assim a partir de duas categorias – “tipicamente lúdica” e “tipicamente escolar” –, os resultados revelaram que aos olhos das crianças ambas as categorias se faziam presentes tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Diferente do esperado, o significado da escola não se modifica de maneira abrupta considerando-se a transição de uma etapa a outra. As crianças continuam brincando

¹⁷ Há dúvidas se no contexto referido manteve-se para a turma inicial a mesma nomenclatura do sistema de ensino de 8 anos ou se de fato não se tinha turmas de 1º ano do ensino de 9 anos no município de São Paulo, naquele ano.

na escola de Ensino Fundamental, ainda que as condições dadas não sejam propícias, ou mesmo apesar dessas condições requererem outras ações por parte delas, vinculadas quase que exclusivamente às atividades tipicamente escolares, ligadas às práticas do ler e do escrever. No espaço atual elas continuam brincando, mas de modo recôndito ou menos explícito. A reflexão importante a ser feita diz respeito aos possíveis ganhos ou perdas que estão se configurando com esse apressamento da formalização do ensino. Uma questão feita pelas próprias autoras diz respeito à suspeita de que a mudança nas escolas, decorrente da legislação que estabelece o Ensino Fundamental ampliado, constitui-se apenas na admissão de crianças mais novas numa estrutura que mantém-se igual.

Também no ano de 2007, na 30^a Reunião Anual da ANPED, foram apresentados dois estudos em grupos de trabalho (GTs) distintos. O trabalho de Correa fez parte do GT07 – Educação das crianças de 0 a 6 anos e o de Pereira compôs o rol de estudos do GT13 – Educação Fundamental.

O texto de Correa (2007) constitui um ensaio no qual considera-se a proposição da política de ampliação do Ensino Fundamental e o conseqüente acolhimento da criança de 6 anos nessa etapa, em contraposição às conquistas do mesmo sujeito, quando fazia parte da Educação Infantil. Uma das questões da autora refere-se ao risco dessa política representar prejuízo para a educação das crianças de 6 anos.

Nesse sentido, Correa faz um resgate da legislação acerca da Educação Infantil a partir de 1988 e das conquistas efetivadas e, a partir da realidade do Estado de São Paulo, levanta alguns questionamentos referentes aos direitos reconhecidos em documentos oficiais do MEC, do âmbito da Educação Infantil (BRASIL, 1995, 1998a, 1998b, 2006g, 2006h), como próprios das crianças até os 6 anos. Entre eles: o direito à brincadeira; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; à atenção individualizada e; à proteção e ao afeto. Uma pergunta

expressa a grande dúvida: Como a escola fundamental pode responder às necessidades das crianças de 6 anos, considerado o reconhecimento dos direitos acima referidos e também do direito a uma educação que vise seu desenvolvimento integral?

De acordo com a autora, nem a organização do tempo e do espaço pedagógico da escola fundamental, sequer a formação inicial e continuada de seus professores colaboram para tal. Há ainda a objeção quanto aos critérios para definição e/ou escolha de turmas por parte dos professores, sendo comum que nem sempre seja uma escolha deliberada do profissional em atuar com o 1º ano (CORREA, 2007).

Além de observar a questão da alfabetização como um desafio a ser discutido e enfrentado, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, como têm feito outros estudos (CORSINO, 2006; GOULART, 2007; BRUNETTI, 2007; BRAGAGNOLO; SANTOS, 2007; BORDIGNON, 2007; BROTTTO, 2007; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2007), a autora levanta uma questão ainda pouco debatida em trabalhos acadêmicos, relativa à ampliação de atendimento às crianças com menos de 6 anos na Educação Infantil, justamente em função da liberação de vagas referentes à matrícula das crianças que agora adentram no nível Fundamental. Será que as redes municipais estão pensando e planejando essa ampliação de atendimento? Como o campo da Educação Infantil irá gerenciar uma provável pressão da comunidade educativa, pais e professores do Fundamental, para que as crianças do último ano da pré-escola sejam “preparadas” para a alfabetização? Essas preocupações também são compartilhadas por outros autores (SANTOS; VIEIRA, 2006; BARBOSA, 2006; KRAMER, 2006; FARIA, 2005; ARELARO, 2005; MOSS, 2004; ROSEMBERG, 2003; CAMPOS, 2003). A discussão proposta leva a concluir que garantir o acesso de todas as crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental pode ser uma conquista, se asseguradas as condições de qualidade

da educação ali ofertada, o que requer aporte financeiro e processos eficientes de acompanhamento e avaliação do processo de implementação dessa política.

Pereira (2007) relata o processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no município de Lages/SC, que abriu matrículas a partir de 2005. No ano anterior, 2004, a Secretaria atuou de modo a divulgar e operacionalizar a proposta para reorganização dos anos iniciais na Rede Municipal. Ocorreram reuniões, seminários e encontros para orientar ações pedagógicas e administrativas, bem como a aplicação de instrumentos de monitoramento e avaliação. Do mesmo modo o CME promoveu estudos internos, a fim de tratar as especificidades da criança na faixa etária de 6 anos, indicando a parceria com as Universidades para ampliar e aprofundar as discussões da proposta pedagógica para esse nível de ensino.

De acordo com o relato da autora, o movimento em Lages se deu em sintonia com as orientações advindas do MEC. A autora também marca em seu texto a ausência de estudos sobre o tema, mesmo ele já estando em prática em alguns sistemas de ensino e chama a atenção para o fato de na reunião da ANPED de 2006, o assunto em debate ter surgido somente na discussão do GT07 - Educação da criança de 0 a 6 anos, estando ausente das discussões do GT13 - Educação Fundamental (PEREIRA, 2007).

A exemplo desses dois trabalhos apresentados na 30ª Reunião Anual da ANPED, infere-se que não está havendo diálogo, nem integração entre os dois segmentos iniciais da Educação Básica na discussão da política de ampliação e antecipação do Ensino Fundamental. A julgar pela ausência de trabalhos que fizessem referência a processos formativos ou estudos e discussões sobre a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, que pudessem reunir professores dos dois segmentos, tem-se mais uma mostra de que essa política não tem servido de mote para a ressignificação da continuidade entre aquelas duas etapas.

Outro evento ocorrido em 2007, o XXIII Simpósio da ANPAE, teve a contribuição de Sarturi (2007), que discutiu o cotidiano escolar e a atividade docente em relação à implementação da política educacional de ampliação do Ensino Fundamental. O trabalho em questão está inserido em um Projeto maior da autora, intitulado “Estabelecendo uma relação dialética entre os saberes e as práticas nos anos iniciais do ensino fundamental: em busca de um currículo permeado pela qualificação do processo ensino-aprendizagem realizado”. Além da análise documental, na coleta de dados desse trabalho considerou-se o registro dos encontros, das reuniões pedagógicas; das inquietações dos professores, do observado na sala de aula e nas visitas às casas das crianças.

Sarturi (2007) busca fomentar o debate acerca das (im)possibilidades de legitimação das proposições dos órgãos de âmbito nacional, em específico o MEC e o CNE. Ao encontro desse intento, pondera sobre alguns dos obstáculos para que haja uma aproximação real entre o fazer pedagógico e o fazer legislativo. Pois, para ela “as iniciativas apresentadas pelas propostas legais para melhorar a qualidade da educação no Brasil, ou para atender os níveis de exigência dos organismos internacionais, parecem carecer de legitimidade no espaço da escola.” (p.2). Entre os obstáculos observa: o fato do cotidiano escolar e das vicissitudes da profissão docente se sobreporem às reflexões teórico-práticas; a latente parceria entre universidade e escola, como espaços de construção de conhecimento que vise articular teoria, discurso e prática; a ausência de participação da comunidade escolar em geral. Para se superar a fragmentação entre a legislação e a prática escolar, cabe aos envolvidos contraporem-se a esses obstáculos, o que, para a autora, significa a retomada do papel da escola na nossa sociedade.

Em 2008, realizou-se o XIV ENDIPE, que gerou sete trabalhos relativos à temática do Ensino de 9 anos. Os trabalhos em questão são da responsabilidade de:

Prigol e Tremea; Santos e Bolzan; Rapoport; Pacheco; Ferreira; Dias e Purim; Nunes, Cunha e Muniz, e perfazem diferentes frentes de aproximação ao tema.

Santos e Bolzan (2008), assim como Callegari (2006), Martins (2006), Cruz e Albuquerque (2007), Pereira (2007), também iniciaram o acompanhamento do processo de implementação da ampliação do Ensino Fundamental. A intenção era verificar como ele vem ocorrendo e de que forma os professores estão lidando com essa mudança no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Tendo como sujeitos da pesquisa as professoras da Rede Municipal, objetivaram saber suas ideias sobre o ingresso da criança aos 6 anos de idade na escolaridade formal obrigatória e conhecer a sistemática proposta para a antecipação. As autoras observaram as reuniões de professores e realizaram entrevistas narrativas semiestruturadas. Os resultados relatados por elas indicam que, mesmo participando das ações de formação propostas pela secretaria do município, as professoras referem dificuldades para acolher as especificidades infantis no fazer pedagógico em contraposição ao ensino formal, possibilitando espaço para o brincar.

Na discussão que as autoras desenvolvem, ocupa lugar de destaque o protagonismo dos professores. Assim, perceberam pela observação realizada: primeiro, que as professoras contribuem na construção dos projetos pedagógicos da escola, afirmando a necessidade de se desfazer a crença de que atuam somente como reprodutores de saberes já produzidos. Tal observação concretiza o que fora apontado por Goulart (2007) no que diz respeito a se repensar o processo formativo dos professores. Segundo, que as professoras têm dificuldade em dispor de espaços de discussão nas escolas, por esses locais não serem valorizados pela instituição.

Ao tratarem da formação de professores, realçam a necessidade de uma mudança de concepção, implicada na constituição de um modo diferente do

habitual, no qual os professores possam: refletir sobre suas práticas, compartilhar entre si seus saberes, levando a cabo a discussão das construções teórico-práticas envolvidas (SANTOS; BOLZAN, 2008).

Apesar de Santos e Bolzan (2008) fazerem referência à necessidade de problematizar a medida de ampliação do Ensino Fundamental para que não se incorra na denegação da infância, o conteúdo mais enfatizado no texto, como também apontou Bordignon (2007), diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que consideradas em uma concepção mais abrangente da alfabetização, além de também tratarem da questão da formação em serviço dos professores.

Peres e Dietrich (2008) expuseram seu trabalho em evento de âmbito regional, na ANPEDSul, e devido à interface com o estudo de Pacheco (2008), e à experiência *sui generis* por ele divulgada, optou-se por também retomá-lo nesta seção. Peres e Dietrich (2008) revelam escolhas curiosas que os sistemas de ensino, estaduais ou municipais, podem fazer perante a medida legal de ampliação do Ensino Fundamental. No caso do sistema estadual gaúcho¹⁸, as autoras relatam a ação desenvolvida e discutem uma parte de sua execução na 5ª Coordenadoria Regional de Educação – Pelotas/RS. A ação é o projeto de alfabetização de crianças com 6 anos de idade, em experiência piloto, que

[...] trata-se de três programas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização¹⁹, com vistas à construção do padrão de alfabetização a ser

¹⁸ Para o projeto em questão a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Estado do Rio Grande do Sul contou com a colaboração da UNESCO e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Seção RS.

¹⁹ Os três programas escolhidos são: *Circuito Campeão*, do Instituto Ayrton Senna (de São Paulo/SP) – programa de gerenciamento da aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que promove ações para fortalecer a gestão do ensino e da aprendizagem, mediante sistemática de acompanhamento e análise de resultados para a tomada de decisões; um programa de alfabetização com bases teóricas do pós-construtivismo do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA (de Porto Alegre/ RS), que desenvolve um programa para a

alcançado pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mediante a definição da correspondente matriz de competência e habilidades cognitivas no período de fevereiro a dezembro de 2007 (Projeto Piloto para Alfabetização de crianças com 6 anos, SEDUC/RS, 2007 *apud* PERES; DIETRICH, 2008, p.6).

Em função disso, no estudo dessas autoras foi analisada a adoção do programa “Circuito Campeão”, do Instituto Ayrton Senna, desenvolvido na referida Coordenadoria. Além da análise documental (do próprio Projeto-Piloto, do Relatório da 1ª Avaliação dos alunos da série inicial – 1º ano, feita pelo Instituto Ayrton Senna, e de fichas, relatórios, formulários e provas do Programa coletados na Coordenadoria), fizeram-se entrevistas semiestruturadas com a responsável pelo Projeto Piloto da referida Coordenadoria, com a coordenadora pedagógica de uma das turmas, com três professoras alfabetizadoras de classes de 1º ano e ainda acompanharam-se reuniões de coordenadoras das escolas envolvidas no projeto “Circuito Campeão”, caracterizando-se uma pesquisa etnográfica.

Sobre a parte do projeto estudada pelas autoras, foi observado por elas um descompasso entre os gestores educacionais e as professoras envolvidas, pois essas revelaram desconhecimento sobre o Programa (antes da sua aplicação) e frustração em relação ao que ele oferece (material e formação) e exige (quantia de relatórios burocráticos).

Peres e Dietrich (2008) seguem o texto levantando críticas acerca da situação acompanhada. A primeira crítica incide sobre não ter havido uma ampla discussão sobre aspectos curriculares anterior à adesão a este ou àquele programa pela política estadual de ampliação do Ensino Fundamental. A segunda trata da real contribuição do Programa “Circuito Campeão” e da sua matriz de competências e habilidades cognitivas de Leitura, Escrita e Matemática, para a constituição de

alfabetização com base no método fônico do Instituto Alfa e Beto (de Belo Horizonte/MG). A Fundação Cesgranrio (do Rio de Janeiro/RJ) também compõe o projeto sendo responsável pelo cadastramento, pela aplicação do teste de prontidão para a alfabetização e do teste de avaliação somativa e pela apresentação de resultados de desempenho e de movimentação escolar dos alunos.

referenciais para o 1º ano e conseqüentemente para a alfabetização das crianças. A terceira se refere à dúvida sobre o momento em que as professoras participantes do processo serão ouvidas. Elas se veem tão somente como executoras do programa. Por último, incide outra dúvida, quanto ao andamento posterior a ser dado pela Secretaria de Educação do Estado aos projetos experimentais em execução durante o ano de 2007.

Entende-se que a realidade problematizada por Peres e Dietrich (2008) é apenas um exemplo das estratégias “diversificadas” que os sistemas de ensino brasileiros têm buscado, e continuarão buscando, na intenção de que o 1º ano cumpra seus intentos. Contudo, em algumas situações como a discutida pelas autoras, professoras e crianças parecem cobaias de uma fórmula(ção) em que se mistura uma série de componentes, independentemente de serem incompatíveis entre si, como soluções reagentes sobre as quais o resultado pode não ser o desejado. Às vezes pode se estar misturando uma concepção, por exemplo, construtivista de trabalho, com a linguagem escrita, com uma prática aproximada à da Cartilha Caminho Suave²⁰. Na prática docente isso ocorre com certa frequência, contudo sendo uma mistura preconizada e avalizada pelas equipes técnicas das escolas e/ou sistemas de ensino, tem-se uma situação bastante complicadora para o estabelecimento de diretrizes teóricas que embasem a prática.

Em outro trabalho, Pacheco (2008) também buscou compreender os conceitos de alfabetização e letramento junto aos professores (de uma Rede Municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre), da 1ª série e do 1º ano, e analisar os documentos de orientação do MEC para a nova organização do Ensino Fundamental. Alguns questionamentos ganham destaque na discussão: o primeiro é relativo à própria política de ampliação do Ensino Fundamental, no sentido de saber alfabetizar, é que mesmo o que se deseja com a obrigatoriedade

²⁰ O material em questão fora referência nacional por muitos anos e desenvolve o método silábico de alfabetização.

desse ano a mais; o segundo relaciona-se aos procedimentos metodológicos e avaliativos eleitos pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, citando como exemplo o Projeto Piloto para a alfabetização de crianças com 6 anos, do Rio Grande do Sul – também discutido por Peres e Dietrich (2008) –, que prevê a realização de testes diagnósticos (ou, como denomina a autora, de prontidão) para a alfabetização e de testes de leitura, escrita e matemática no fechamento do ano letivo, aplicados pela Fundação Cesgranrio.

Pacheco (2008) verificou o que as professoras diziam sobre alfabetização e letramento, levantando categorias emergentes para esses dois conteúdos. Em relação à alfabetização, foram construídas duas categorias: “visão restrita da alfabetização” e “visão ampla/complexa de alfabetização”, sendo a proporção entre as duas bastante diferente, com muito mais respostas para a primeira. Isso denota que é mais comum entre as professoras entrevistadas a concepção da alfabetização somente como a aprendizagem de um código para a transcrição da fala. As poucas respostas consideradas como parte da visão ampla e complexa do processo de aquisição da linguagem escrita veem-na articulada a sua função social de comunicação e ao pertencimento a uma determinada cultura, que pela sua abrangência tende a se estender no processo de inserção e apropriação da cultura escrita pelas crianças.

Havia entre as perguntas uma sobre o referencial teórico partilhado por ela (professora) e eleito para subsidiar o processo de alfabetização. De acordo com as respostas, percebe-se uma grande influência do referencial construtivista no ideário pedagógico das professoras. Simultaneamente à interpretação das entrevistas, a autora tece considerações sobre os documentos do MEC (BRASIL, 2004; 2006e), reafirmando a presença da concepção ampla de alfabetização, ao enfatizar o caráter social e cultural da alfabetização, bem como a necessidade de um processo contínuo. De outro lado, a autora marca uma preocupação com tais orientações

quando há referências a uma alfabetização de modo sistemático, “centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação.”, uma vez que “O fato de as crianças serem alfabetizadas formalmente a partir dos seis anos não constitui uma novidade no meio educacional brasileiro” (BRASIL, 2004a, p.20 *apud* PACHECO, 2008, p.6).

Corroborando a preocupação de Pacheco, pode-se questionar como a pluralidade de professores, com as inúmeras diversidades em sua formação inicial e continuada que puderam experimentar, irá interpretar tais orientações? Como não haver interpretações dissonantes?

Os dados de Pacheco revelam muitas visões equivocadas dos docentes acerca de letramento e alfabetização; contudo, coexistem compreensões mais ampliadas nas quais as professoras relatam “interações sociais que vão além da escrita e da leitura, referindo contextos que envolvem experiências de expressão simbólica, que incluem outras formas de linguagem como a da oralização e escuta de textos escritos.” (PACHECO, 2008, p.11).

O que foi levantado por essa autora indica a necessidade de reflexão acerca das práticas existentes e de estudos que possibilitem uma melhor compreensão e socialização dos entendimentos de alfabetização e letramento no contexto do ingresso das crianças com 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se isso devido à complexidade e polissemia dos conceitos, aliadas à diversidade de práticas relativas à alfabetização e ao letramento, inclusive nos espaços de formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Reitera-se que os conteúdos das orientações presentes nos documentos do MEC requerem conhecimento, atenção e apropriação, por serem balizadores do processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, pelo teor conceitual e prático que revelam. “Ainda que por vezes contraditórios mas – e por isso mesmo – ricos para a

discussão de um tema tão urgente e contundente: qual a melhor forma de organizar o ensino dentro da nova estruturação do Ensino Fundamental brasileiro” (PACHECO, 2008, p.11-12).

Ferreira (2008) discute teoricamente o processo de reorganização curricular para as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos, em função da reflexão que vem ocorrendo na rede estadual de ensino de Santa Catarina, mais especificamente na Gerência Regional de Educação de Blumenau. A Secretaria Estadual articulou seminários com a finalidade de discutir as políticas para o Ensino Fundamental de 9 anos nas diversas regiões do estado, cabendo às escolas rediscutir o currículo e adequar seu Projeto Político Pedagógico à nova organização do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Ferreira destaca que é imprescindível a escola: - refletir sobre a concepção de ensino que ora se instala, com matrícula aos 6 anos de idade completos até 1º de março, a partir de 2006; - desenvolver diálogo com os professores que atuam com as crianças de 6 anos, verificando os conhecimentos necessários a esse professor; - desconstruir o modelo de currículo tradicional reinante na maioria das escolas; - entender que a reorganização curricular passa por uma significativa mudança de paradigma conceitual e de tomada de decisões na escola, articulada a decisões políticas anteriores a estas. Na conclusão, a autora chama a atenção para a emergência na reconstrução da concepção de infância, que deverá balizar a reorganização do currículo para o Ensino Fundamental de 9 anos (FERREIRA, 2008).

Dias e Purim (2008) expõem os dados da pesquisa-ação realizada com 28 professoras da Rede Municipal de Timbó/SC, entre fevereiro e dezembro de 2007, que consistiu em investigar, refletir e elaborar uma proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos. A partir dos encontros realizados quinzenalmente, todos os envolvidos se propuseram a um trabalho analítico da

prática cotidiana das professoras dos três primeiros anos iniciais. Foi sendo evidenciado que, mais do que as crianças, era o adulto o centro das propostas e organizações; a unidade de referência do trabalho pedagógico era a lógica linear dos conteúdos, o que as autoras de certa forma também interpretam como referência nas diferentes modalidades de formação de professores. Problematizando o espaço e os ambientes escolares durante esse processo de pesquisa-ação, as autoras entenderam que foi possível descentralizar a sala de aula como espaço privilegiado das práticas educativas, rever a necessidade de homogeneizar as ações e produções das crianças e ressignificar o contexto escolar como *locus* privilegiado para as interações e vivências infantis, que permite a apropriação dos conhecimentos e práticas culturais.

Diferentemente dos trabalhos anteriores, Rapoport (2008) faz uma discussão sobre o processo de adaptação das crianças ao 1º ano do novo Ensino Fundamental, na qual desvela a necessidade de se considerar também a adaptação dos pais, dos professores e das redes de ensino ao novo contexto. Em seu texto destaca algumas referências à necessidade de um acolhimento diferenciado já apontadas nos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2004, 2006e).

Rapoport indica que a escola e os profissionais do Ensino Fundamental devem ter como referência os processos de adaptação realizados na Educação Infantil, para criar e efetivar processos e práticas apropriados para o 1º ano. Nesse sentido, também discorre sobre as várias situações desconhecidas, até certo ponto, com as quais as crianças, sejam elas oriundas de casa ou de uma instituição de Educação Infantil, irão se deparar e que configuram esse espaço escolar como mais sistematizado e formal (se comparado com as experiências anteriores das crianças).

Como outros autores que têm discutido e estudado sobre o 1º ano, Rapoport acede ao tema da alfabetização. Aborda-o como um fator que pode acarretar e endossar cobranças exageradas ou equivocadas às crianças, dependendo da

concepção que se tenha e do modo como esta é partilhada entre escola e familiares, vindo a interferir negativamente no processo de adaptação que se quer cuidar. Se na Educação Infantil a ansiedade dos familiares se relacionava à separação das crianças, no Ensino Fundamental ela se desloca para as aprendizagens infantis e juntamente a criança passa a ser mais exigida emocionalmente, o que pode interferir tanto em seu processo de aprendizagem como em seu desenvolvimento psíquico.

Rapoport reconhece que não existem estudos específicos sobre adaptação para essa faixa etária em bases de dados nacionais. Não obstante aplica-lhe a lógica da transição para uma nova etapa, com especificidades próprias, do mesmo modo que a adaptação na Educação Infantil. Nesse sentido, prescreve algumas recomendações a serem observadas pelas escolas e professores.

O estudo de Rapoport (2008) envolveu dois momentos de coleta de dados: aplicação de um questionário em outubro de 2006 à 93 professoras de 1º ano e 1ª série de uma Rede Municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre e acompanhamento a duas professoras de turmas de 1º ano, ao longo de 2007, de duas escolas diferentes, como estudo de caso.

Os resultados encontrados nas repostas aos questionários também revelaram que as professoras não adotaram posturas semelhantes em relação ao período de adaptação. Somente algumas se valeram de procedimentos que indicavam a organização e preocupação com esse processo de adaptação. Em contraposição, verificou-se ser necessária a consideração sobre a adaptação ao 1º ano como algo completamente novo para todos. Mesmo a Rede Municipal em questão tendo organizado estudos ao longo do ano, as questões sobre o que e como trabalhar ainda estavam vagas. A autora menciona que o próprio MEC ainda não havia concluído a elaboração de orientações para o trabalho com o 1º ano.

Tendo realizado entrevistas com as professoras, a autora refere que elas não identificaram dificuldades de adaptação nas crianças de 6 anos que ingressaram no

1º ano. Por outro lado, algumas famílias não entendiam as diferenças entre o 1º ano e a 1ª série. As escolas também lidam com expectativas e cobranças dos pais, alguns pressionando pelo uso do caderno e com expectativas de alfabetização. E, de algum modo, essas cobranças são transpostas para as crianças, que criam suas próprias expectativas, o que pode vir a influenciar suas reações, gerando estresse. As professoras não perceberam diferença na adaptação das crianças de 6 ou de 7 anos, entretanto destacaram que se nota a motivação das crianças para estarem na escola, fator considerado essencial e favorável para o processo de adaptação. As duas professoras parecem considerar as particularidades das crianças de 6 anos, não impondo a elas uma proposta similar à 1ª série (RAPOPORT, 2008).

Mudando de vertente em relação aos trabalhos anteriores, percebe-se que despontam os primeiros trabalhos relativos ao Ensino Fundamental ampliado que se preocupam com outras áreas do conhecimento, além da que envolve o trabalho com a linguagem escrita.

Prigol e Tremea (2008) relatam sua pesquisa, de caráter descritivo, junto a professores de Educação Física, acadêmicos estagiários e acadêmicos egressos do Curso de Educação Física da mesma instituição. O objetivo era verificar a visão dos participantes sobre as competências e habilidades necessárias para atuação na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. A análise de conteúdo das respostas ao questionário com perguntas do tipo aberta revelou maior incidência de respostas relativas à importância do conhecimento pedagógico, para os professores municipais, e do conhecimento contextual, para os acadêmicos. Com relação à dimensão das habilidades profissionais, observaram-se respostas que dizem respeito à habilidade de planejamento e autorreflexão por parte dos professores, acadêmicos e estagiários, e habilidades de comunicação, avaliação, organização e incentivação, para os acadêmicos recém egressos.

Para as autoras, os participantes revelaram a necessidade de integrar saber (dimensão do conhecimento profissional) e saber fazer (dimensão de habilidades profissionais) para se ter um ensino de qualidade. Contudo, o único parágrafo no texto em que as autoras escreveram especificamente sobre o trabalho com as crianças pequenas e o que ele exige do profissional, tem como base o que consta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – competência polivalente, formação ampla, profissional reflexivo e constante aprendiz, comprometido com a prática educativa (BRASIL, 1998a) – e não os dados empíricos da pesquisa.

O trabalho de Nunes, Cunha e Muniz (2008) foi o único dentre os 21 encontrados que traz como tema o ensino da matemática para o 1º ano. Os autores fazem uma crítica, ainda que implícita, ao fato das práticas pedagógicas aterem-se ao trabalho com a linguagem escrita neste ano de escolaridade das crianças. A intenção foi compreender como a utilização de jogos, softwares e situações-problema, a partir do cotidiano e brincadeiras, contribuem na aprendizagem matemática, além de analisar o desenvolvimento do educando durante a vivência dessas atividades. Para isso, os pesquisadores fizeram observações diárias das aulas de matemática, em uma turma com 25 alunos, na faixa etária de 6, 7 e 8 anos de idade. As observações foram registradas em notas de campo que perfizeram vinte registros. A conclusão do trabalho indicou a necessidade e possibilidade de continuidade da pesquisa, tendo indicado também a importância de um trabalho sistematizado com a matemática no cotidiano da escolar das crianças daquele ano. Tal trabalho deve envolver a utilização de atividades diferenciadas (jogos, brincadeiras, situações-problema e uso das mídias eletrônicas) no ensino dos diferentes conteúdos dessa área, que possibilitará às crianças o desenvolvimento da autonomia para o pensamento lógico, considerando-se as necessidades básicas da criança e suas interações sociais.

Pela leitura e estudos desses diversos trabalhos relativos à nova realidade de inserção das crianças um ano antes no Ensino Fundamental, considera-se que persistem as dificuldades para se redimensionar o trabalho pedagógico, seja para esse ano de escolaridade ou para o conjunto dos anos iniciais desse nível de ensino.

Permanece a provocação para se desfazer as amarras de encaminhamentos inadequados e pouco efetivos para lidar com as necessidades e direitos das crianças aos 6 anos. Tanto que, mesmo em face das inúmeras reiteraões feitas pelo CNE/CEB, por meio dos pareceres e resoluções, já apresentados e discutidos; bem como das medidas indutivas e de qualificação do debate propostas pelo MEC, pouco avançou-se nessa mudança.

As práticas já instaladas e a cultura escolar que se firmou ao longo dos últimos anos, inclusive no período de vigência da própria Lei nº 5692/71, trazem desafios que, dependendo das decisões tomadas, podem gerar outros problemas: a escolha e obediência a determinada data corte para matrícula inicial no Ensino Fundamental de 9 anos; a definição sobre a intenção pedagógica do primeiro ano de estudos como etapa obrigatória da Educação Básica; as possibilidades e/ou necessidades de elaboração de um novo projeto político-pedagógico, que vise redimensionar as finalidades educacionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos; as necessidades de infraestrutura, seja em termos de recursos humanos (capacitação de docentes e pessoal de apoio, redefinição de carreira) e/ou materiais (espaço físico, material didático, equipamentos, mobiliário) para o desenvolvimento efetivo dessa política pública.

Provavelmente, a questão mais pungente em meio a toda a discussão sobre o tema em questão, diga respeito à adequação do projeto pedagógico escolar para garantir as intenções, metas e objetivos do Ensino Fundamental de 9 anos. A dúvida comum e antiga, sobre a alfabetização naquele momento do desenvolvimento e

aprendizagem infantis, permanece entre os professores responsáveis pela educação da criança de 6 anos; acrescida, certamente, de outras, como por exemplo, de como deve ser a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos.

Retomando a discussão de Santos e Vieira, reafirma-se por meio das palavras das autoras um dos grandes impasses a enfrentar: a ou as interpretações que os agentes finais dessa política, os professores, farão sobre ela:

O processo de implementação, além dos problemas de infra-estrutura, de currículo e formação docente, torna-se mais complexo devido ao processo de apropriação, pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca (2006, p.779).

O disposto até aqui, no presente capítulo, objetivou rever os caminhos trilhados institucionalmente, bem como as escolhas e realizações das pesquisas acadêmicas no que diz respeito à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no contexto nacional. Na continuidade desse Capítulo, busca-se verificar e especificar a questão em âmbito local, para nos capítulos seguintes discutirem-se a(s) infância(s), a docência e o(s) professor(es) implicados nessa mudança estrutural da educação brasileira.

1.5 A LEI 11.274/06 NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ E AS PESQUISAS LOCAIS

O Sistema Estadual de Ensino do Paraná iniciou as discussões e propôs a primeira deliberação referente à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no ano de 2006. Ou seja, após a legislação nacional tê-lo instituído como uma obrigatoriedade para todos os sistemas. O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), buscando debater o tema com representações de diferentes segmentos da sociedade envolvidos com a questão educacional, convidou para as

reuniões de discussão da Minuta diferentes entidades: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná (SINEPE-PR), Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Paraná (APP-Sindicato), Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba (SISMAC), entre outros.

Contudo, independentemente de ter sido objeto de interlocução e pautar-se nas normatizações de âmbito nacional, a Deliberação CEE/PR nº 03/06 (PARANÁ, 2006), de 09 de junho de 2006, que fixou as normas para a implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental nas escolas e redes vinculadas ao sistema estadual, provocou descontentamentos, críticas e embates intensos.

Muitos posicionamentos de escolas particulares, de especialistas, de pais e professores externavam contrariedades e/ou dúvidas sobre a medida do CEE/PR e poucos posicionamentos, em geral de especialistas, defendiam a intenção da política nacional de universalização do atendimento educacional para as crianças de 6 anos, com vistas à melhoria do processo educativo. Tais embates também foram extensos, pois durante aproximadamente 8 meses o tema foi alvo de matérias periódicas, principalmente na mídia impressa, em âmbito estadual (ver Quadro 2, Anexo 2), mais especificamente no Jornal Gazeta do Povo (em 29/08/2006; 01/09/2006; 02/10/2006; 07/10/2006; 11/11/2006; 28/11/2006; 06/12/2006; 08/02/2007; 06/03/2007; 12/03/2007; 25/04/2007).

Em geral, o tratamento dado ao tema nesse veículo da mídia tinha (e continua tendo) como item de maior polêmica, o corte etário para a matrícula. No Art. 12, da Deliberação CEE/PR 03/06, estabeleceu-se o dia 1º de março do ano letivo em curso como última data para a criança completar 6 anos e assim ser matriculada no 1º ano do regime de 9 anos.

Em algumas matérias jornalísticas sugere-se que o estabelecimento de tal data vinha a ser uma proposição local, apartada do contexto maior, em contorno federal. A mesma interpretação foi dada ao fato do CEE/PR estabelecer 2007 como o ano para a implantação compulsória do ensino de 9 anos em todas as escolas e sistemas municipais vinculados ao sistema estadual, o que diferia da flexibilidade outorgada pelo CNE, que previu a implantação em um período mais alargado, entre os anos de 2006 e 2010. Assim, em relação a essa última observação, procede o entendimento de que a decisão se deve a uma prerrogativa local, mas em relação à questão anterior, que é a data limite para se completar 6 anos e ser admitida a matrícula da criança no 1º ano, não.

A polêmica inicial e a conseqüente pressão exercida sobre o CEE/PR faz com que esse órgão formule o Parecer nº 01/06 e a Deliberação nº 05/06 a ele referente, revogando temporariamente o disposto na Deliberação anterior, nº 03/06. Assim, no texto do Parecer diz-se:

Para o ano letivo de 2007, considerado como período de transição e em caráter de excepcionalidade, o sistema de ensino poderá adaptar os critérios usuais de matrícula, relativos à idade cronológica de admissão no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, tendo em vista o respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem do educando, bem como à trajetória escolar já efetivada e à continuidade pedagógica necessária para a aquisição do conhecimento e para o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores (PARANÁ, 2006a, p.1).

E na Deliberação nº 05/06 :

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional e exclusivamente para o ano letivo de 2007, a matrícula inicial no primeiro ano do Ensino Fundamental de 08 (oito) anos de duração, aos alunos que completarem 06 (seis) anos de idade até 1º de março de 2007 e que freqüentaram a última etapa da educação infantil no ano letivo de 2006 (PARANÁ, 2006b, p.1).

Assim, sem considerar o novo regime, com 9 anos de ensino, mantinha-se o direito à matrícula para crianças que viessem a completar 6 anos durante o ano civil de 2007, ou seja, até 31 de dezembro, na série inicial do regime de 8 anos, a “antiga” 1ª série. O que implica dizer que nada novo estava sendo regulamentado. Tal concessão, há muito já era tida como direito para admissão das crianças no Ensino Fundamental, tanto em escolas particulares quanto em escolas públicas, no contexto do sistema de ensino do Estado.

Sobre a questão da coexistência dos regimes de 8 e 9 anos, implícitas no artigo citado, o próprio Parecer CNE/CEB nº 06/05 (BRASIL, 2005a) assim orienta e normatiza, sendo, inclusive, anterior à Deliberação CEE/PR nº 05/06 (PARANÁ, 2006b).

Na sequência, em função de uma mobilização envolvendo alguns interessados, como algumas escolas particulares e alguns pais de crianças na idade dessa transição, a Promotoria de Justiça de Proteção à Educação, em setembro de 2006, interpõe uma Recomendação Administrativa. Tal documento indica a revisão dos critérios normativos constantes das deliberações emitidas pelo CEE/PR. No ano seguinte, em 2007, o Tribunal de Justiça do Estado concede uma liminar ao Ministério Público do Estado do Paraná, em função do Mandado de Segurança nº 402/07, que revalida a matrícula da criança com 6 anos incompletos no 1º ano do sistema de 9 anos. Acatando a liminar, o CEE/PR expede a Deliberação nº 02/07, que, em seu artigo 1º, modifica o artigo 12 da Deliberação CEE/PR nº 03/06, que passou a ter a seguinte redação:

Art. 12 Para matrícula de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, o educando deverá ter 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo.

Parágrafo único - Atendida a matrícula dos alunos com 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo, admite-se, em caráter excepcional, o acesso ao ensino fundamental de crianças que completem

seis anos no decorrer do ano letivo, desde que atendidos os seguintes requisitos:

- a) termo de responsabilidade pela antecipação da matrícula da criança, assinado pelos pais ou responsáveis;
- b) explicitação no Regimento Escolar;
- c) proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento dos alunos;
- d) comprovação da existência de vagas no estabelecimento de ensino (PARANÁ, 2007, p.1).

Para aquele momento e mediante as pressões e imposições que foram de encontro ao posicionamento inicial do CEE/PR, só pode se tirar um aspecto que esteja em adequação com as questões pedagógicas implicadas na antecipação de matrícula inerente à política de implantação dos 9 anos de ensino. Esse aspecto se traduz nos requisitos explicitados na Deliberação n° 02/07, art. 1º, que deverão ser atendidos para que a admissão seja feita no 1º ano, sem as crianças terem que ter 6 anos completos. Contudo, cabe problematizar sobre o acompanhamento, a fiscalização pertinente ao cumprimento de cada quesito. Como o CEE/PR cobrará esse cumprimento? Tendo que haver por parte dos estabelecimentos de ensino uma “prestação de contas” a esse respeito. Com que periodicidade isso deverá ocorrer? Enfim, ainda que se pense estar resolvido esse impasse, novas tensões tendem a aparecer.

A repercussão de tais medidas foi imediata na Rede Municipal de Curitiba, que seguia a normatização do Sistema Estadual²¹ do Paraná. Decorrente daquelas definições, por decisão própria e independentemente de novos problemas que pudessem ser gerados, a Secretaria de Educação anunciou mudanças na constituição das turmas de Etapa Inicial e 1º ano. Em 03 de maio de 2007, a Prefeitura noticiou, por meio de sua página oficial na *web*, que a Rede Municipal de ensino iria se adequar à determinação da liminar, transferindo para o 1º ano todas as crianças que completassem 6 anos durante aquele ano. De acordo com a notícia, o impacto atingiria 14 mil crianças matriculadas nas turmas da Etapa Inicial e do 1º

²¹ O Conselho Municipal de Educação de Curitiba foi instaurado oficialmente em 09/05/2007.

ano, sendo que desse total apenas 2 mil já estavam cursando o 1º ano, pois tinham 6 anos completos até 1º de março. Assim, 12 mil crianças migraram antes do final do primeiro semestre letivo da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os desdobramentos locais, a partir da legislação e das normativas nacionais ora em acordo, ora em desacordo com as mesmas, têm apontado para a necessidade de se buscar acompanhamentos e pesquisas sobre os impactos dessas mudanças na realidade escolar e no trabalho docente. Em acordo com essa necessidade, Gorni (2007), Rohden (2006) e Saveli (2008) realizaram os primeiros estudos considerando o contexto estadual.

A pesquisa de Gorni (2007) incluiu oito municípios do estado do Paraná, com o objetivo de investigar como a proposta de ampliação do Ensino Fundamental chegou às escolas e de que forma elas estão se preparando para esse processo. A investigação se deu por intermédio de entrevistas junto a representantes de dois Núcleos Regionais de Ensino do Estado e de oito Secretarias Municipais de Educação e junto a diretores e um professor de doze escolas vinculadas a esses órgãos.

A partir dos dados levantados, a autora verificou que as informações dos entrevistados advêm principalmente da mídia e de contatos informais e não das instâncias superiores do sistema educacional. Para as Secretarias Municipais de Educação, foi a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que fez a interlocução da proposta do MEC:

[...] que não se observa uma ação planejada, organizada e sistemática de assessoramento às escolas na implantação do Ensino Fundamental ampliado, tanto no âmbito dos Núcleos Regionais de Ensino quanto das Secretarias Municipais de Educação que compuseram o universo da presente investigação (GORNI, 2007, p.74).

Em relação a uma avaliação sobre a proposta, Gorni observou que nos Núcleos Regionais e nas Secretarias há uma maior tendência de aceitação, pois nas escolas predominou a preocupação de vir a ocorrer apenas uma antecipação da alfabetização, que poderia ser prejudicial às crianças:

Nas respostas obtidas junto às escolas municipais, observou-se uma diversidade de opiniões, que denota a existência de posições individuais e, por outro lado, a ausência de debates a respeito do tema. Uma das entrevistadas foi bastante clara ao afirmar que não tinha informações a respeito e achava que era só mudança de nomenclatura (GORNI, 2007, p.75).

A autora conclui que a implantação de forma ampla e generalizada seria precoce naquelas realidades, uma vez que não havia garantia das condições de preparação das respectivas escolas e professores. Não obstante, quando questionadas sobre a perspectiva de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos nas redes municipais, das oito secretarias consultadas, cinco referiram que a mudança se daria no ano seguinte, 2007 (GORNI, 2007).

Assim como o trabalho de Brunetti (2007), entre os pouquíssimos estudos encontrados no levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, há o trabalho de Rohden (2006), que discute o Ensino Fundamental de 9 anos em âmbito regional. Na pesquisa qualitativa realizada pela autora, o foco foi a ampliação do Ensino Fundamental em Curitiba e outros quatro municípios da região metropolitana. Os municípios (cinco) representados pelos gestores entrevistados ainda não estavam vivenciando a mudança, estavam antevendo-a para o ano seguinte, em 2007.

Os resultados do estudo de Rohden (2006) indicaram que os entrevistados tinham expectativas positivas com relação àquela política, o que confirma a indicação de Santaiana (2008) quanto à efetividade da mobilização dos envolvidos, perante as estratégias e os mecanismos de informação e conquista de adesão

escolhidos e utilizados pelo MEC. Saveli (2008) em seu trabalho salienta justamente a consideração da proposta de ampliação como um avanço no contexto da realidade educacional brasileira.

Amaral (2008) desenvolveu outro tipo de estudo e teve uma situação excepcional durante a pesquisa de campo para o Mestrado. O objetivo da autora foi compreender o que é ser criança e viver a infância na escola a partir de informações das próprias crianças. Para isso, interagiu com crianças de idade entre 5 e 6 anos, em uma pesquisa etnográfica. A situação excepcional se relaciona ao fato dessas crianças terem iniciado o ano de 2007 matriculadas em uma turma de pré-escola, em uma escola de educação integral no município de Curitiba e, a partir do meio do ano, por determinação do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, em função da liminar (tratada anteriormente), continuaram o ano frequentando então uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Ao analisar as estratégias que as crianças construíram, entre elas e com os adultos, para se apropriarem dos novos processos educativos nessa transição imprevista, identificou-se a indicação de que o 1º ano propunha exigências demais e que, na Educação Infantil, o tempo era melhor distribuído entre as diferentes atividades que elas realizavam. O estudo também revelou que as crianças “criaram estratégias individuais e coletivas para, ora atender, ora subverter as regras, utilizando transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula.” (AMARAL, 2008, p. VII).

A intenção de Amaral, em seu trabalho de pesquisa, de situar as crianças como protagonistas dos processos educativos a que são submetidas, revelou que elas são sim interlocutores legítimos para a compreensão da(s) infância(s). O que também se depreende do trabalho de Almeida e Teixeira (2007), discutido anteriormente. As crianças participantes da pesquisa realizada por Amaral

consideraram o processo de mudança via liminar, tanto de ano escolar quanto de finalidade e encaminhamento dos processos pedagógicos vivenciados por elas, como exemplo de inúmeras incoerências.

Os dados obtidos por Almeida e Teixeira (2007) corroboram os de Amaral (2008). Ambos indicam que as crianças, para preservarem a cultura lúdica na escola de Ensino Fundamental, precisam superar as condições impróprias, limitadas quase que exclusivamente às práticas do ler e do escrever e o fazem com maestria. A brincadeira continua acontecendo, contudo de modo mais recôndito.

Está claro, ao cotejarem-se as questões levantadas por Goulart (2007) aos resultados dos estudos de Brunetti (2007), de Bragagnolo e Santos (2007), de Almeida e Teixeira (2007) e de Amaral (2008), que a compatibilização entre cultura lúdica e cultura escrita permanece sendo um desafio para o Ensino Fundamental. Isso se aplica inclusive para o ano inicial, que hoje recebe as crianças que outrora eram da Educação Infantil. Contudo, essa incompatibilidade estaria na compreensão do adulto, do professor ou das crianças?

De certo modo, os dados obtidos junto às crianças por Almeida e Teixeira (2007) deixam evidente que, na visão delas, as culturas lúdica e escolar (entende-se que a cultura escrita a componha) fazem parte do cotidiano das duas etapas educacionais, sem muita distinção. Contudo, conforme apontado por Amaral (2008), as crianças compreendem o paradoxo inerente a essa questão: o fato de, aos olhos do adulto, nem sempre as brincadeiras serem bem vindas no cotidiano do 1º ano.

Não há consenso entre os pesquisadores, sequer na sociedade em geral, sobre as consequências da política de ampliação do Ensino Fundamental e do modo como a sua implantação e implementação vêm ocorrendo.

Na área da educação, ou talvez na área social de um modo mais amplo, tem-se um grande aprendizado a ser enfrentado no que diz respeito ao monitoramento das políticas públicas desde o estabelecimento da agenda e da formulação das

políticas até sua aplicação. Não há tradição alguma em se acompanhar o ciclo de estabelecimento e efetivação das políticas públicas. Faz-se necessária a superação de tal tradição, a fim de criar instituições suficientemente estáveis para permitir um acompanhamento melhor desse processo.

Pensando justamente na concretização das políticas, Souza (2006, p.26) refere:

[...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Ao acompanhamento e avaliação deve seguir-se a análise crítica dos objetivos definidos que, necessariamente, deveriam servir de base para ajustes da política inicialmente formulada.

Mainardes (2006) traz uma contribuição à análise das políticas públicas, especificamente na área da educação com base nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe. Nesse campo específico, o autor propõe que se recorra à “abordagem do ciclo de políticas”²² a fim de realizar uma análise crítica da trajetória dos programas e das políticas, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática educacional. Considera-se não apenas seus resultados práticos, mas também os seus efeitos no contexto da prática. Entre as importantes discussões propostas e realizadas no trabalho, o autor afirma que a implementação das políticas está sempre sujeita a um “processo interpretativo”:

²² Esta abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores e vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Para conhecer a bibliografia de Ball e colaboradores ver: MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p.50).

Depreende-se do que foi assinalado pelo autor que as políticas públicas educacionais ao serem implementadas acabam sendo “recriadas”, justamente por passarem por um processo de interpretação pelos profissionais que atuam nos diferentes níveis e instâncias do sistema nacional de ensino e demais sistemas (secretarias e conselhos estaduais ou municipais de educação) e em cada instituição de ensino em específico. As experiências, valores, interesses e histórias particulares de cada professor, pedagogo, coordenador ou diretor interfere na leitura que será feita de cada política, projeto ou programa educacional. Os autores formuladores da política não têm como exercer controle sobre essas leituras particulares.

Seguramente, a “abordagem do ciclo de políticas”

assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p.53).

Essas questões articulam-se à ideia de que em relação às políticas públicas educacionais, além de conhecer seus resultados, é necessário conhecer seus efeitos, no sentido de que uma determinada política pode repercutir em algo inicialmente não relacionado a ela, seja negativa ou positivamente.

Mainardes também alerta para a necessidade de que ao se examinar o impacto decorrente de uma nova política educacional deve-se estar atento às mudanças, processadas ou não, em algumas dimensões do trabalho escolar ou na

área da educação em geral: na organização e avaliação pedagógicas; no currículo escolar; na articulação dessa com outras políticas setoriais e com o conjunto maior de outras políticas. Tal discussão também fora apontada por Santos e Vieira (2006) quando se referem aos impactos para as políticas referentes à Educação Infantil e à polissemia na interpretação dos dispositivos normativos e reguladores por parte dos vários agentes intermediários do sistema.

A indicação de um conjunto de questionamentos organizados em cinco contextos diferentes – de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos, da estratégia política – permite explorar o referencial obtido em pesquisas com a intenção de análise de políticas públicas na área da educação (MAINARDES, 2006). Para esse estudo, as questões apresentadas para os contextos da prática e dos resultados/efeitos, em especial, serviram como subsídios para a elaboração do roteiro para as entrevistas, utilizado na parte empírica da pesquisa.

Segundo com esses pressupostos e decorrente da noção de processo interpretativo a que as políticas estão sujeitas, Mainardes (2006) realça a importância da análise “da prática” para se conhecer como as políticas estão sendo efetivadas, quais seus efeitos e quais interpretações estão sendo dadas a elas pelos profissionais diretamente envolvidos em sua execução.

O que o autor quer salientar é que para o entendimento da aplicação de uma determinada política pública importa trazer a conhecimento a implementação de fato, que pode não coincidir com as estratégias traçadas para certa finalidade pelos órgãos responsáveis, no caso os Conselhos e Secretarias de Educação das diferentes esferas governamentais.

De acordo com Souza (2006), o foco para análise de uma política pública deve estar em estreita relação com a identificação do problema para o qual aquela política foi formulada, considerando qual problema ela visava corrigir. Segundo a autora, o

pesquisador responsável pela análise deve compreender o problema originário da política, os conflitos e/ou impasses decorrentes, o papel e envolvimento dos indivíduos, grupos e instituições responsáveis por promovê-la e/ou implementá-la, assim como dos indivíduos por ela afetados.

Para além do monitoramento e da avaliação da política em questão, Santos e Vieira (2006) realçam a necessidade de maior investimento, por mais tempo, no apoio à sua implementação, a fim de que não sejamos vítimas de uma intensa mobilização no início, decorrente das notícias na mídia, da intensificação de cursos para professores, da difusão de material de estudo e aquisição de material e equipamentos didáticos. Essa mobilização inicial, que para Frade (2007, p.79) gera um período de “instabilidade produtiva”²³, aos poucos tende a ser proscrita, ao deixar de ser novidade e de ser olhada com estranhamento. Ainda que não haja garantia suficiente de que a nova política, por causa daquela insegurança, tenha sido, ou venha a ser instaurada nas escolas como prática pedagógica consequente.

Pesquisas que versaram sobre a implantação e os resultados de uma experiência inovadora (apesar de não ter sido proposta como política nacional, obrigatória, mas como uma opção em termos de organização escolar diferenciada do regime seriado), – os ciclos escolares, (GOMES, 2005; BARRETO; MITRULLIS, 1999) – atestam que é, sobretudo, necessário envolver os professores nesse processo. E não apenas tê-los como executores das mudanças elaboradas nas instâncias superiores do sistema educacional, ao custo da falência de uma proposta adequada de política pública na área. Charlot (2006, p.16), também tomando como referência a política de ciclos escolares, diz em seu ensaio:

Quem empreende uma reforma política no campo da educação deve perguntar-se: "Como é que isso que estou fazendo vai modificar as

²³ Frade (2007) utiliza a expressão “zona de instabilidade produtiva” para fazer referência a que o “fato novo pode envolver uma expectativa positiva dos professores e gestores em relação a propostas de inovação” (p.79).

práticas dos professores e as dos alunos?". Porque, se aquilo que se faz nada muda nessas práticas, então não terá nenhum resultado. (grifos não constam do original).

Barreto e Mitrullis (1999), Gomes (2005), como Charlot (2006), ressaltam a necessidade de incluir o professor ao se discutir novas proposições educacionais, como foi o caso dos ciclos escolares.

O que se depreende é que o magistério precisa compreender e aderir à inovação, ser valorizado, ter mais tempo para se dedicar aos alunos e ter certa experiência para enfrentar os desafios de uma proposta complexa. Outros esteios são os alunos e suas famílias, que precisam de acompanhamento, de compreender as inovações e apoiá-las. Os docentes precisam também de uma formação continuada eficaz, junto à escola e não em programas de massa, além de jornada ampliada.

[...]

Também requerem maiores investimentos financeiros, o que indica não serem formas de, aritmeticamente, baratear a educação. Eles levam a grandes economias, porém, ao proporem uma educação de melhor qualidade, sem os vícios da pedagogia da repetência, incorrem em custos, que, naturalmente, podem ser compensados pelos cortes do desperdício. O desenvolvimento de novos valores éticos e políticos é também necessário, visto que as inovações introduzidas representam verdadeira revolução na escola (GOMES, 2005, p.22).

A exemplo das discussões acerca da implantação de inovações pedagógicas anteriores, como os ciclos escolares, entende-se como primordial investigar se o que foi e o que tem sido feito em relação à política nacional proposta para o Ensino Fundamental neste momento tem mudado as práticas escolares. Por outro lado, é necessário conhecer quais sentidos os professores têm dado a esse redimensionamento do sistema de ensino brasileiro. Assim, importa saber o que tem chegado a esse professor do 1º ano e como a alteração na legislação tem afetado seu trabalho com as crianças do 1º ano no Ensino Fundamental de 9 anos.

CAPÍTULO 2 - CRIANÇAS ENTRE 5 E 7 ANOS DE IDADE: (DES)FAVORECIDAS PELA NOVA POLÍTICA?

A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?
Henri Wallon

A inserção da criança²⁴ na escola de Ensino Fundamental pode ser considerada um rito de passagem que marca uma transposição de universos sociais. Nessa etapa, as expectativas se alteram e esse novo universo oferece e requer da criança que ela se mova em um plano simbólico mediatizado por sua função utilitária, que perpassa o risco constante e eminente de focar tão somente a instrumentalização da criança para uma cidadania futura, próxima ou tardia, para o “vir a ser”, e não para o que a criança possa usufruir como cidadã no presente.

A apropriação de conhecimentos na escola de Ensino Fundamental parece estar sempre e tão somente orientada para o futuro. É exatamente a evitação desse risco que as áreas chamadas para a discussão teórica acerca das crianças entre 5 e 7 anos buscam concretizar na exposição da presente seção.

2.1 INFÂNCIA(S) CONSTRUÍDA(S): VISÃO HISTORICIZADORA E CULTURAL

Parte da contribuição da Psicologia Histórico-cultural diz respeito à revisão das considerações comuns a outras abordagens psicológicas que viam/veem a infância como categoria abstrata, normativa e universal, independentemente da pertença de

²⁴ O uso da palavra criança no singular, em algumas partes do texto, tem como finalidade exclusiva um ajuste sintático do texto. Pois, na perspectiva adotada neste trabalho consideram-se as noções de não-universalidade, sem homogenia desse conceito e sim o contrário; sua polissemia e heterogeneidade, em função das condições históricas, socioeconômicas, culturais e individuais de cada criança em específico.

determinado contexto social e grupamento cultural. Na Psicologia, essa abordagem inaugura uma reinterpretação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, articulando os contextos de criação e educação das crianças às suas possibilidades de conquistas culturais.

A Psicologia Histórico-cultural, iniciada por Vigotski²⁵, foi prolongada e ampliada por outros autores da área, entre eles: Leontiev, Luria, Elkonin, Zaporózhets, Davidov; e teve continuidade em trabalhos da área pedagógica com autores como: Mukhina, Liublinskaia²⁶, Bodrova, entre outros, inclusive europeus, norte-americanos e brasileiros. Autores brasileiros como Facci (2004), Bissoli (2005), Lima (2005), Pasqualini (2006), Mello (2007) também discutiram sobre o desenvolvimento psíquico na infância em dissertações, teses e artigos, sob o enfoque histórico-cultural.

A perspectiva desenvolvida por esses autores revela uma visão historicizadora e cultural sobre o ser humano e, em consequência, não concorda com o estabelecimento de etapas ou estágios de desenvolvimento psicológico sucessivos, em uma ordem fixa e universal, passível a toda e qualquer criança em diferentes contextos e tempos sócio-históricos. Em relação a esta premissa, Vigotski (2001a) critica as intenções das diferentes abordagens psicológicas de encontrar

²⁵ O nome de Vigotski, nas diferentes traduções de suas obras para o Ocidente, seja na língua inglesa, espanhola ou portuguesa, passou por diferentes registros escritos. Assim, neste estudo, sempre que na palavra da autora, será mantido o registro Vigotski, podendo aparecer outros registros, como: Vigoskii, Vigotskii, Vygotski, Vygotsky; quando referentes a citações ou obras específicas.

²⁶ Valeria Mukhina explicita que seu trabalho está apoiado nos estudos de Vigotski, Leontiev, Rubinstein, Elkonin, Zaporózhets, Galperin, Bozhovich e nos trabalhos de pesquisadores de âmbito mundial entre os quais: Stern, Buhler, Piaget, Wallon, Bruner e outros (MUKHINA, 1996, p.2). Já Aleksandra Liublinskaia (1979, p.8-9) menciona em sua obra um número extenso de pesquisadores menos conhecidos no Ocidente como: Preier, Pavlova, Levonevski, Skupinik, Stanchiska, Ribnikova-Shilova, Grivilova, Stakorka, Turovskais, Menchiskaia, Nievelsthein, Zeiliger, Kromovski, Kovachilova, Shitova, Masliennikova, Obidova, Smirnova, Katina, Kovtiukova, Zaloguina e Mikiieiva; que também abordam a psicologia da criança de acordo com as posições da filosofia marxista-leninista, além de alguns mais conhecidos também abordados por Mukhina, assim como outros não abordados, a exemplo de Makarenko.

características de desenvolvimento válidas universalmente, afirmando que: “[...] a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil mas o historicamente infantil, ou, usando as palavras poéticas de Goethe, o transitório infantil.” (p.96).

Do mesmo modo, mais recentemente, a Sociologia, tendo começado a se ocupar deste grupo geracional²⁷, indica que o estabelecimento da passagem da pequena infância para a infância se deve a dispositivos institucionais. E, portanto culturais, que por essa mesma razão condicionam expectativas para uma e outra fase e implicam em modos de atendimento educacional específicos (MOLLO-BOUVIER, 2005; SARMENTO, 2005, 2007; CORSARO, 2005; PROUT, 2004; PLAISANCE, 2004; SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001).

Para Vigotski, os componentes biológico e social atuam em complementaridade e de modo indissociável na formação do psiquismo especificamente humano. Talvez, justamente por se tratarem de elementos distintos, haja a necessidade de atuarem conjuntamente para propiciar a complexidade de seu desenvolvimento. A esse respeito, encontram-se em um dos textos de Vigotski (1995) referências ao termo “estrutura”, ao elucidar seu posicionamento acerca do desenvolvimento do psiquismo infantil. Assim, são classificadas em dois tipos: as estruturas primitivas (ou funções psicológicas elementares) – primeiras a surgirem ou já pré-existentes, referentes às peculiaridades biológicas do funcionamento

²⁷ A Sociologia da Pequena Infância é um campo de estudos ainda em vias de constituição. Para Plaisance (2004) a adjetivação “pequena infância” implica em um recorte que se articula a vários dispositivos institucionais, sendo também o termo utilizado pelos organismos internacionais em substituição ao termo “pré-escolar” quando se fala na educação atual. Principalmente por ser um campo de estudos novo, requer um diálogo interdisciplinar. Desse modo, a Sociologia da Infância e da Pequena Infância entende que essa terminologia abrange o conjunto de idades anterior à escolaridade compulsória, até os 6/7 anos na maioria dos países, em consonância com as recentes modificações sociais acerca do cuidado e das práticas educativas para com crianças antes da idade obrigatória no contexto mundial. Mollo-Bouvier (2005), Sarmiento (2005, 2007), Corsaro (2005), Prout (2004), Sirota (2001) e Montandon (2001) são unânimes em concordar com Plaisance acerca da Sociologia da Infância e Pequena Infância ser um campo que ainda recebe menos atenção do que o dos adultos, mas admitem já existir mais trabalhos sociológicos sobre e com crianças pequenas do que se produziu nas décadas de 1980 e 1990.

psicológico –, e as estruturas superiores (ou funções psicológicas superiores) – que são secundárias, não pela importância relativa às anteriores, mas por surgirem durante o processo de desenvolvimento cultural, sendo representativas de um funcionamento psíquico mais complexo e sofisticado.

A abordagem cultural e historicizadora da teoria de Vigotski também se revela na obra de Leontiev. Esse pesquisador, ao discutir a compreensão de estágios de desenvolvimento do psiquismo infantil, declara:

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. [...] O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 1988, p.63).

[...]

Assim, embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 1988, p.65-66).

Também se encontra na obra de Vigotski o pressuposto de que o desenvolvimento infantil humano não constitui um processo de evolução linear, decorrente de mudanças graduais esperadas. Ao contrário, nele se apresentam rupturas e saltos qualitativos, que representam mudanças substanciais, e mesmo contradições nesse processo. Assim, ocorre uma alternância de períodos estáveis e críticos. As mudanças ocorrem em ambos os períodos, a diferença é que nos períodos estáveis elas são imperceptíveis e vão se acumulando até se manifestarem, de modo repentino e diferenciado, em uma idade superior. Nos

períodos críticos as mudanças se revelam bruscamente, marcando rupturas fundamentais nas ações e pensamentos já conhecidos da criança, a fim de acompanhar a mudança de suas necessidades e interesses (VYGOTSKI, 1996).

Tal perspectiva de desenvolvimento fica melhor explicitada quando Vigotski a referencia como:

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (1995, p.141, tradução livre).

Da mesma forma, Elkonin (1987), seguindo aquele postulado, compreende o desenvolvimento como “[...] um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações” (p.107, tradução livre).

Tais considerações de Vigotski, Leontiev e Elkonin acedem à compreensão do desenvolvimento humano como uma intrincada relação entre apropriação, transformação e criação cultural, culminando com a idéia de o ser humano constituir-se pelas e nas condições histórico-culturais das quais participa.

Leontiev (1988) em relação às mudanças qualitativas próprias do desenvolvimento especificamente humano, contribui com o conceito de atividade principal²⁸ a fim de contextualizar a transição de um estágio para outro no curso do desenvolvimento infantil, decorrente da alteração na relação dominante da criança com a realidade. Lembrando o modo como seu proponente sintetiza o conceito, tem-

²⁸ Não há a intenção de discutir a abrangência desse conceito neste estudo. Para isso, indica-se a leitura dos textos do próprio Leontiev nas obras: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978; VYGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

se a seguinte asserção: “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade²⁹ da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1988, p.65).

Já Vigotski (1996) adota o conceito de “situação social de desenvolvimento”, que se refere à relação estabelecida entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, única e irrepitível em qualquer momento do seu desenvolvimento. Para ele, todas as mudanças que se processarão no desenvolvimento da criança durante uma determinada idade têm relação com esta “situação social de desenvolvimento”. Uma vez que a relação da criança com a realidade social se dá por meio da atividade, pode-se concluir sobre a aproximação entre esses dois conceitos.

Outro pressuposto levantado aqui, que também fora postulado por Vigotski, diz respeito à atividade mediadora, sendo ela essencial para o surgimento das estruturas superiores relativas às formas culturais do comportamento infantil e humano. A atividade mediada por signos é considerada primordial no desenvolvimento cultural das crianças e seres humanos em geral, na qual a linguagem tem um papel principal. Decorrentes dessa mediação, as funções ou processos psíquicos inicialmente sociais, interpessoais, passam a ser internalizados, transformando-se em funções ou processos individuais, intrapessoais.

Tais proposições se distanciam de perspectivas psicológicas deterministas, que buscam uma naturalização dos estágios de desenvolvimento humano. Depreende-se daí que a partir das interações que participam, as crianças constituirão a sua humanidade em decorrência das condições concretas de vida, por

²⁹ A noção de personalidade na abordagem histórico-cultural difere da conceituação utilizada em outras abordagens psicológicas, inclusive na Psicanálise. Nesse sentido, o termo personalidade, quando utilizado na literatura histórico-cultural, não se coaduna a tipologias específicas. Fazer alusão a esse conceito, em acordo com as proposições da teoria de Vigotski, implica entender que o ser humano encontra-se sempre em movimento, num processo constante de construir-se, de (re)inventar-se, de atualização e presentificação da sua identidade.

intermédio de seus relacionamentos e das oportunidades educativas formais e informais que compartilhem.

Discussões da Sociologia também vão ao encontro da desnaturalização e universalização da infância. Mollo-Bouvier (2005, p. 393) expressa esse pensamento, por meio de algumas perguntas: “Pode-se delimitar a infância? [...] Com que idade se passa da pequena infância à infância?”. E alerta para o fato de que são exatamente as respostas a essas perguntas que irão objetivar as condições concretas para a “vivência de infância” que cada sociedade oferece às crianças.

Mukhina (1996) reitera a ideia de a criança tornar-se humana, aprendendo não apenas o que ela mesma chamou de “ações práticas” ou “instrumentais” – voltadas para uma realização externa, direta, determinada a partir do uso de algum objeto para agir sobre outros –, mas também as “ações de orientação”³⁰ ou “ações internas”, que são inicialmente externas e depois internas – voltadas para o conhecimento e a análise dos objetos e situações, para a consideração das relações entre os objetos ou entre eles e as situações, para sua elaboração ou lembrança. Assim, essa autora afirma que:

Quando dizemos que a criança, orientada pelo adulto, adquire experiência social e assimila a cultura da humanidade, não nos referimos apenas ao fato de que ela manipula corretamente os objetos [...] e adquire capacidade para se comunicar com os semelhantes, [...] mas também a sua maneira de lembrar, de pensar, etc., isto é, falamos precisamente do processo de aprendizagem das ações e propriedades psíquicas necessárias (p.43-44).

Nesse sentido, cabe ratificar que também as funções intelectivas (percepção, memória e atenção voluntárias, raciocínio abstrato, fala, emoção, solução de situações-problema, escrita, entre outras), além do uso adequado dos instrumentos

³⁰ Mukhina (1996) chama de “ações de orientação” ou “ações orientadoras” ou “ações internas” os atos psíquicos ou de pensamento, como as operações perceptuais, intelectivas, imaginativas e mnemônicas. São elas que possibilitam “à criança orientar-se no mundo que a rodeia e conhecer as condições nas quais ela realizará as ações práticas”, em geral, “antecedem as ações práticas, preparando-as.” (p.44).

(objetos e tecnologias da cultura humana), decorrem e se estabelecem na circunscrição das condições reais e concretas vivenciadas no contexto histórico-cultural de cada criança em particular.

Elkonin (1960) problematiza a preponderância do adulto para com as aprendizagens da criança, chamando a atenção para o fato de que:

O desenvolvimento do psiquismo não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. O efeito dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realizam estas influências e do terreno já anteriormente formado sobre o qual recaem (ELKONIN, 1960, p.498).

A partir dessa citação de Elkonin pode-se retomar um tema amplamente debatido por Vigotski (1988) referente à articulação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem e a consequente abordagem dos conteúdos e modalidades de ensino. Já fora bastante difundida a conceituação proposta pela abordagem histórico-cultural acerca do construto de Vigotski chamado “zona de desenvolvimento próximo” ou “proximal”, que versa sobre as aprendizagens em processo que se beneficiam com a ajuda do adulto ou de outros mais experientes do que ela (criança).

A “zona de desenvolvimento próximo” serve como indicador prudente das capacidades de aprendizagem acerca dos ensinamentos futuros. O outro conceito cunhado por Vigotski como “desenvolvimento real”, “efetivo” ou “atual” (na maioria das situações precedido pela palavra nível) diz respeito ao que a criança conhece por seus próprios meios, prescindindo da ajuda de outros. A conclusão do autor, a partir da ampla discussão que ele e seus colaboradores empreenderam acerca dessa temática, começa com o estabelecimento da tese de que “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.*” (VIGOTSKII, 1988, p.114). Dela se deduz que o ensino deve considerar o que a criança já sabe e o que ela necessita para

incitar o desenvolvimento e enriquecê-lo, ampliá-lo. Na base desse pensamento está uma das asserções paradigmáticas de Vigotski, “*a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.*” (VIGOTSKII, 1988, p.109).

Tais teses retomam a questão da organização do processo educativo:

[...] Pelo fato de que o desenvolvimento psíquico das crianças não reflete automaticamente tudo o que atua sobre elas não se deve subestimar, de forma alguma, o papel diretor do ensino e da educação em seu desenvolvimento, mas se faz indispensável uma organização tal que possibilite os melhores resultados e tenha a maior influência em sua formação integral (ELKONIN, 1960, p.499).

Cientes disso, as ações educativas, intencionalmente planejadas nas instituições, sejam de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, devem considerar as particularidades do processo de desenvolvimento humano durante a infância.

Em síntese, Elkonin, ratificando seu próprio pensamento, afirma:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades. (ELKONIN, 1960, p.498).

Contudo, a formação de novas capacidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantis requer a consideração de que os conhecimentos a serem compartilhados, ensinados pelos adultos ou companheiros mais experientes,

estejam dentro da “zona de desenvolvimento próximo”, ou seja, que levem em conta as possibilidades, interesses e necessidades das crianças. Assim, ao fazerem sentido a elas mesmas, obtém-se uma conquista efetiva nesse complexo processo de aprendizagem e aculturação criativas do grupo humano. Entretanto, isso não ocorre de forma espontânea. Para que as aprendizagens façam sentido é imprescindível que o conteúdo a ser aprendido seja trabalhado com a criança de maneira instigante, coerente e intencional.

As questões acerca do planejamento e da organização das práticas educativas também podem ser discutidas e balizadas por intermédio da contribuição do debate sociológico. Assim, a compreensão do grupo geracional infantil pelo grupo adulto interfere em como esses grupos se relacionam e nos modos de educar e criar crianças nas sociedades humanas. Sarmiento (2007) destaca o que chamou de três invisibilidades sobre infância e criança: a invisibilidade histórica, a invisibilidade cívica ou política e a invisibilidade científica.

A invisibilidade histórica se mostra implicada nas diferentes imagens “pré-sociológicas” de infância e nas diferentes definições do estatuto social das crianças e das relações geracionais decorrentes. Assim, assinala traços de negatividade, ausência, incompletude – o não adulto, a idade da não-razão, do não-trabalho e paradoxalmente da adultização precoce –, provocando o inimaginável: infâncias como idade da não-infância. Para Sarmiento, mais do que pela ausência de características adultas, as crianças possuem semelhanças entre elas, que as englobam no grupo infantil e as diferem do grupo adulto. Não se trata de estabelecer linhas de ruptura entre gerações, mas sim de caracterizar a infância como ela realmente se apresenta, como um grupo ou segmento social com características próprias. Cabe realçar o dito pelo autor:

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais)

por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemónica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação com o real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem em seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2007, p.35-36).

É muito provável que essa invisibilidade histórica tenha contribuído para o estabelecimento do Ensino Fundamental de 9 anos a partir da inclusão de crianças de menos idade, que antes faziam parte da etapa anterior, a Educação Infantil. Configura-se assim um ponto de tensão na constatação daquela invisibilidade, reiterada nos dias de hoje.

A articulação entre as considerações tecidas pelos autores da perspectiva histórico-cultural, com a indicação da invisibilidade histórica discutida por Sarmiento, soma-se às preocupações com o risco de que essas crianças mais novas sejam tratadas do modo tradicional como o Ensino Fundamental vem tratando as crianças com mais idade. Por meio de um engodo relativo a estar se acelerando os processos educativos em função da demanda das novas gerações, corre-se o risco de que elas não sejam consultadas, não sejam ouvidas, sequer sejam vistas em suas peculiaridades, sem que haja a preocupação de que elas possam reclamar ou queixar-se disso. Entende-se que a condição atual da transformação de uma idade da Educação Infantil em idade do Ensino Fundamental deriva de uma acumulação histórica, afetada diretamente pela invisibilidade mencionada.

Pode-se dizer que a invisibilidade política ou cívica tem raízes na anterior, pois além de referir-se à privação do exercício de cidadania pelas crianças, implica no descaso quanto às repercussões sobre as decisões político-administrativas que são dirigidas àquele segmento etário ou que o tangenciam de alguma maneira.

Neste caso, a invisibilidade é, na concepção de Sarmiento, sinônimo de exclusão das ações público-políticas. A criança sofre ou usufrui do resultado de uma interação sociopolítica da qual ela não tem participação. Do ponto de vista da criança, as políticas, enquanto planejamento, não existem; contudo, existem políticas ou a ausência delas em função das situações vivenciadas no seu dia-a-dia. A correção da invisibilidade passa, necessariamente, pelo reconhecimento da criança como eixo central das tomadas de decisão, no reconhecimento das suas características enquanto grupo social, valorizadas pelo contexto específico onde vive, o que implicaria uma mudança paradigmática importante.

A invisibilidade científica é caracterizada atualmente menos pela ausência do que pelo tipo de conhecimento dominante no cenário em questão, marcado pelo “etnocentrismo adultocêntrico” (SARMENTO, 2007, p.44). Contudo, muitos pesquisadores têm buscado romper com essa visão, considerando as crianças como protagonistas das investigações a seu respeito. Assim, nos campos da sociologia, da psicologia e da pedagogia, temos autores clássicos como: Corsaro (2005); Carvalho e Beraldo (1989); Carvalho e Pedrosa (2003); Carvalho e col. (2004); Kramer (2002); Demartini (2002); e outros estreadores como: Amaral (2008); Paula (2007); Motta (2007); Oliveira (2001); Prado (2002); Gobbi (2002); que vêm empreendendo uma mudança importante, que começa a se mostrar expressiva no sentido de superar a tradição da sociedade ocidental de negligenciar a fala da criança, “impedindo a infância de testemunhar a si mesma” (BECCHI, 1994, p.83). Então, as pesquisas empíricas e/ou de debates teóricos citados buscam justamente a fala, assim como outras formas de expressão das crianças para que possam contar sobre sua infância e seus universos culturais.

Discutir a infância é discutir não apenas uma categoria de análise, mas um segmento social vivo que se encontra em permanente interação nos processos sociais de que faz parte. Aos professores que trabalham ou irão trabalhar com as

crianças no 1º ano do ensino de 9 anos é essencial refletir sobre como essa “velha” escola pode acolhê-las e organizar um processo educativo legítimo às suas necessidades.

2.2 CRIANÇAS ENTRE 5 E 7 ANOS: DESENVOLVIMENTO E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

O grupo de pesquisadores da linha histórico-cultural também recorre a uma periodização da infância humana no que diz respeito às transições dos domínios específicos do funcionamento mental; ainda que tal divisão não se dê à margem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a denominação para a faixa de idade das crianças que são sujeitos-alvo da política de ampliação do Ensino Fundamental, comum tanto para Vigotski (1995), Zaporózhets (1987), Elkonin (1987), Liublinskaia (1979) e Mukhina (1996), é “infância ou idade pré-escolar”, que compreende as crianças entre três e seis/sete anos de idade.

Cabe atentar em relação à divisão etária dos sistemas educacionais da maioria dos países nos quais as crianças em “idade pré-escolar” podem fazer parte ou não da escolaridade obrigatória, no chamado ensino elementar, fundamental ou primário, podendo assim, nas palavras de Plaisance, já terem adentrado à “grande escola” (termo utilizado pelo autor para referir-se à escola obrigatória na França), ou, em alguns países, na própria Educação Infantil (se for o caso de ser compulsória). Dentre os dezoito países da América Latina, por exemplo, em sete deles o ingresso no Ensino Fundamental era aos 7 anos; em dez países, aos 6, e, em um deles, a Venezuela, aos 6 ou 7 anos. Esses dados foram sistematizados em 2006, quando se considerava no Brasil a entrada aos 7 anos, na 1ª série do sistema de 8 anos de escolaridade fundamental. (CECCHINI; RODRÍGUEZ; SIMIONI, 2006).

De acordo com a abordagem histórico-cultural, as experiências escolares que as crianças vivenciam são compreendidas como parte essencial do seu desenvolvimento psíquico. Especificamente falando da transição na infância, da idade pré-escolar para a seguinte, Leontiev ressalta:

É difícil exagerar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema das suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda sua vida futura. (LEONTIEV, 1988, p.61).

Alguns aspectos merecem destaque no que concerne à vida das crianças na escola de Ensino Fundamental: a ampliação do círculo de relacionamentos; a nova relação entre professor e criança, sendo que o professor passa a representar as exigências acadêmicas de toda a sociedade para com elas; o novo modo como elas deverão lidar com os conhecimentos, com a organização escolar e com seus deveres, também escolares; a impessoalidade das regras sociais; a nova relação entre pares, que não rompa com a colaboração e a comunicação e lhes dê a possibilidade de se conhecerem, conhecerem os outros e conhecerem o mundo.

Para Mukhina (1996), as crianças, ao longo dos primeiros 7 anos de vida, realizam ações de comunicação, ações com objetos e ações por meio do jogo dramático³¹, de faz-de-conta. Seus interesses vão se transferindo de um tipo de ação para outro. As crianças entre 5 e 7 anos prescindem das tentativas exteriores por ensaio e erro para resolver algumas situações em jogos e as resolvem mentalmente.

³¹ Para fazer referência a essa tipologia de jogo há uma pluralidade de termos sendo utilizada, seja por autores da abordagem histórico-cultural, seja por autores de outras abordagens, utiliza-se: jogo dramático, de faz-de-conta, protagonizado, de papéis, de simulação. Neste estudo será comum o uso dos seguintes termos: jogo dramático, jogo ou brincadeira de faz-de-conta ou jogo de simulação.

Uma educação formativa³² condiz com a contribuição para o desenvolvimento psíquico da criança, indo ao encontro das suas necessidades. Assim, “*tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade.*” (MUKHINA, 1996, p.55).

Juntamente com as atividades do jogo dramático, na idade pré-escolar³³, a criança realiza outras como: desenho, recorte, colagem e construção, consideradas por Mukhina como sendo de “tipo produtivo”. Em todas essas atividades se trabalha com a imaginação, as capacidades de observação e percepção, a memória, a atenção, a linguagem oral e corporal, o planejamento, a apropriação de normas e regras sociais. Cada uma acontece de um modo e requerendo formas de ação específicas das crianças e que, exatamente por isso, constituem-se em formas de ampliar sua capacidade comunicativa.

Mukhina alerta que “o aspecto criativo e o aspecto representativo de uma atividade não estão separados entre si; ao contrário, o aperfeiçoamento do segundo serve de base para a formação do primeiro.” (1996, p.56-57). Nesse sentido, a fim de se efetivar práticas educativas condizentes com as necessidades e possibilidades das crianças em idade pré-escolar, professores e escola, além de terem conhecimento acerca desses pressupostos, devem fazê-los objeto de debate na informação e planejamento de sua programação para com as crianças.

³² Mukhina utiliza a expressão “ensino formativo”. Aqui, contudo, preferiu-se utilizar “educação formativa” em decorrência das muitas discussões acerca do tipo de intervenção educativa que deve pautar o trabalho com a criança de até 6 anos de idade, levando especialmente em consideração as colocações de Rocha (1999).

³³ A denominação pré-escolar utilizada neste texto se relaciona à periodização psicológica proposta por Vigotski, Zaporózhets, Elkonin, Liublinskaia e Mukhina; não correspondendo necessariamente a qualquer periodização administrativa, burocrática e/ou pedagógica, inclusive no caso da estruturação da educação brasileira atual, em virtude do Ensino Fundamental de 9 anos, que inseriu a criança de 6 anos na escolaridade obrigatória, formal.

Mukhina observa que há riscos em se acelerar artificialmente o desenvolvimento intelectual das crianças e ressalta que, ao invés disso, o compromisso da educação deva ser o de enriquecer esse desenvolvimento.

A educação no período que compreende as idades entre 5 e 7 anos deveria investir no desenvolvimento da imaginação, do pensamento por intermédio de imagens, da percepção, da interpretação lógica dos fatos, da comparação e identificação da propriedade dos elementos e da criação (no desenho, no jogo, nas construções). Apesar de focalizar o desenvolvimento do pensamento abstrato sem estar vinculado a situações concretas, concordando-se com o posicionamento desses autores, infere-se que isso representa um modo arriscado de abreviação da infância.

Mais uma vez a discussão da Sociologia da Pequena Infância corrobora com a abordagem vigotskiana. Sarmiento (2004) buscou traços que permitissem distinguir as “culturas da infância” e assim destacou quatro eixos estruturantes em relação a elas: “interatividade”, “ludicidade”, conciliar e/ou estreimar a “fantasia do real” e “reiteração”.

A “interatividade” é compreendida a partir da heterogeneidade das realidades das quais as crianças participam, a família, a escola, a comunidade, destacando-se as relações entre pares e, nesses contextos, a partilha de conhecimentos, os jogos.

A “ludicidade”, considerada outro eixo, apesar de não ser exclusiva das crianças, constitui-se no elemento essencial das culturas infantis, pois se articula às aprendizagens, à sociabilidade, à produção imaginativa. Merece atenção em relação a esse eixo, a presença cada vez maior de brinquedos industrializados, propiciando o deslocamento da ênfase em brincar entre pares para brincar com objetos.

Mais um eixo é a fusão/separação da “fantasia do real”, que se relaciona à transposição imaginária durante o faz-de-conta. Nele a realidade concreta e imediata é reconstruída pelas crianças, permitindo a elas criar suas próprias interpretações

das situações que vivenciam, ora conciliando realidade e fantasia, ora distinguindo-as.

O último eixo discutido por Sarmiento é a “reiteração”, que diz respeito a como as crianças lidam com o tempo no cotidiano. Para o autor, não há linearidade nessa apropriação e sim recursividade, repetição e recriação.

Esses quatro eixos, de algum modo, balizam a infância enquanto grupo geracional com condições e características próprias que a distinguem da geração jovem e adulta. Valorizar a infância como um momento no desenvolvimento humano requer estar atento ao detalhamento acerca de cada uma das culturas das crianças. É importante lembrar que tais condições estruturantes das culturas infantis não são estáveis ou estáticas, estando sujeitas a transformações decorrentes de inúmeras outras mudanças sociais. Por isso, o próprio Sarmiento (2004) destaca paradoxos e contradições na reinstitucionalização da infância na 2ª Modernidade. A ela não cabe exclusivamente mais autonomia, esta vem acompanhada da necessidade de mais controle. A ela não são negados os direitos sociais, pois apesar de reconhecidos não são efetivados, sendo “sutilmente” denegados.

Entende-se que aquela reinstitucionalização, contudo, mantém e realça a “institucionalização educativa da infância” – cada vez um número maior de crianças passa boa parte do seu tempo diário em instituições educativas, mesmo antes da idade obrigatória, apesar da fragilização da escola, dos problemas de qualidade e dos indicadores de ineficiência ou insucesso escolar. Para Sarmiento (2005), “A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.” (p.363); estrutura pela qual os adultos são os responsáveis.

Tanto as invisibilidades quanto os eixos estruturantes das culturas infantis, trazidos por Sarmiento (2004), são elementos a serem considerados por uma política educacional abrangente que visa à inclusão do maior número de crianças ao

sistema escolar e ao sucesso efetivo dos processos de ensino-aprendizagem na etapa inicial de obrigatoriedade, a serem alcançados pelas suas determinações.

Depreende-se dos elementos destacados da contribuição daqueles estudiosos, que a identificação das “culturas da infância” é determinante do grau de adaptabilidade necessário aos elementos fundamentais a serem cobertos por qualquer política em formação, ou mesmo em processo de implantação, que tenha como fim o benefício às crianças.

2.3 BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA: A VISÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Leontiev (1988), Mukhina (1996) e Bodrova (2008) consideram o jogo a atividade principal do período que compreende as idades de 5, 6 e 7 anos, pelo fato do jogo, nesse período, originar mudanças qualitativas no psiquismo humano. O jogo também é chamado de atividade de orientação. A atividade do jogo tem em si um caráter simbólico, semiótico, no qual uma ação subentende outra, um objeto subentende outro; tanto para que tenham um sentido no jogo, como para que o jogo em si tenha sentido.

A dinâmica do jogo, da brincadeira de faz-de-conta vai se alterando com a experiência das crianças. Assim, é comum que o tempo de duração dos jogos das crianças mais velhas seja maior, pois além de implicar mais planejamento, também implica uma quantidade maior de argumentos³⁴, decorrente da realidade mais ampla que essas crianças conhecem. Entre crianças de 6 e 7 anos, o jogo pode durar dias, sendo interrompido e recomeçado. Com as crianças mais novas, não só o tempo de duração diminui, como também o número de argumentos e de temas. Difere ainda,

³⁴ Subentendem-se aqui temas, assuntos que permitem às crianças a efetivação de um enredo enriquecido nas brincadeiras.

de acordo com a experiência e o desenvolvimento das crianças, o modo como o argumento será tratado no jogo, que conteúdos serão trazidos para cada tema.

Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações. (MUKHINA, 1996, p.160). Nesse sentido, as crianças pautam seus comportamentos e ações no jogo em função das regras que conhecem, para agirem do mesmo modo como se age nas situações reais. Muitas vezes esse aspecto é motivo de discussão entre os brincantes. Esse “desejo de reproduzir no jogo as relações entre os adultos faz a criança começar a necessitar de companheiros. Para isso precisa chegar a acordos com os outros e organizar com eles uma brincadeira que envolva vários papéis”. Decorrente disso, as crianças “*aprendem a coordenar suas ações com os demais e a ajudar-se mutuamente.*” (MUKHINA, 1996, p.163).

Mukhina (1996) e Liublinskaia (1979) são unânimes em citar, entre aspectos importantes da brincadeira de faz-de-conta para as crianças, o desenvolvimento:

- da atenção e da memória ativas, por meio da concentração em detalhes do jogo e lembrança das suas regras, ainda que implícitas;
- da linguagem comunicativa e portanto coerente, permitindo a compreensão das trocas verbais;
- da previsão e do planejamento, antecipando o que deve fazer ou agindo em consequência da ação do seu interlocutor;
- da imaginação, da representação simbólica, atribuída e apreendida dos objetos utilizados.

Liublinskaia (1979) estende a relevância do jogo de simulação na vida infantil, considerando que por meio dele a criança:

- reflete sobre a realidade circundante que ela conhece;

- adquire e refina seus conhecimentos;
- raciocina acerca da solução de determinados problemas, que pode ser o próprio tema da brincadeira;
- reflete analiticamente sobre os conteúdos e/ou temas da brincadeira, estabelece relações e cria novas combinações;
- transforma ativamente a realidade;
- combina realidade e ficção, fantasia, mostrando o que ela quer, ainda que seja apenas um desejo, distante do que possa ser factível;
- lida com contradições internas, tanto em função do papel desempenhado em que há possibilidades e limites, quanto em função da fidedignidade ou não à representação da realidade, ou ainda pela liberdade ou não na escolha do tema da brincadeira, entre outras contradições inerentes à ação de brincar.

Do mesmo modo que se chamou a atenção para a importância de professores e escola não apenas conhecerem as questões referentes às atividades de tipo produtivo, mas serem capazes de elegê-las como objeto de debate, o jogo de faz-de-conta merece amplo destaque nas discussões e nas práticas pedagógicas que envolvam a criança em idade pré-escolar, ainda que elas estejam incluídas, para efeitos legais e administrativos, ao Ensino Fundamental. Para isso, tem-se nos dias de hoje, na ambiência acadêmica brasileira, uma listagem rica e extensa de estudos, pesquisas e livros acerca das temáticas que envolvem o brincar³⁵.

Buscando discutir o campo das práticas educativas e sociais voltadas para a idade pré-escolar ou para a pequena infância, Mollo-Bouvier (2005) e Plaisance (2004) destacam que as crianças se veem envolvidas cada vez mais precocemente no processo de escolarização, adentrando mais cedo na “*grande escola*”. E que

³⁵ Entre muitos trabalhos destaca-se o nome de alguns de seus proponentes: Martins (2002), Rocha, M. (2000), Fantin (2000), Góes (2000), Kishimoto (1998, 1992), Mello e col. (1997), Oliveira (1994), Almeida (1995), Moraes e Carvalho (1994), Dias (1992), Bomtempo (1984), entre outros.

“Cada instituição procede a seus próprios recortes internos, o que perpetua a lógica de segmentação do processo de socialização.” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 394) e de apropriação do conhecimento.

Como o mais comum acerca da divisão estrutural de séries ou turmas, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, se dê pela organização horizontal de idade, a socialização assegurada às crianças é quase que exclusivamente com coetâneos. Em nenhum momento essa estruturação é questionada, sendo reificada como natural e mais adequada à sabida e comum necessidade de homogeneização, própria da cultura escolar.

A atenção pedagógica e cultural própria da “velha” ou da “*grande* escola” transforma a criança pequena em aluno, do qual se espera a aquisição de competências intelectivas e comportamentais em acordo com a normatização da pedagogia escolar, nas suas muitas diferenças. Considerando que os alunos estão chegando com menos idade ao Ensino Fundamental, no qual as exigências são maiores, é necessário analisar com atenção as especificidades da infância, antes de simplesmente conformar as crianças à cultura escolar. É necessário ter claro que o ingresso de crianças mais novas na escola obrigatória insere-se num movimento mundial de aceleração da infância (MOLLO-BOUVIER, 2005). De acordo com Javeau (2005), como qualquer outro grupo social, as crianças organizam suas experiências cotidianas com os meios de que dispõem, impostos ou propostos pelos adultos na realidade escolar.

Ora, se a voz popular diz que todas as idades têm seus prazeres, elas também têm seus modos de socialização específicos, seus comportamentos esperados, suas representações, isto é, toda uma série de referências sociais mais ou menos estreitamente avalizadas por um discurso científico que toma uma importância crescente no planejamento e na gestão dos tempos sociais das crianças. Pois, se os limites da infância são indecisos, não é, longe disto, por falta de referências a normas, mas sem dúvida porque estas nunca flutuaram tanto. Contudo, podem-se observar alguns indícios que marcam os vínculos estabelecidos entre

certas mudanças nas práticas e nos modos de socialização e a delimitação social do período da infância. Parece-me que, hoje em dia, o tempo social concedido à infância segmenta-se, encurta e, às vezes, cai no esquecimento. (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 401).

A ampla e acurada discussão sobre a infância nos campos psicológico e sociológico, da qual se observou uma parte até então neste texto, incita ao grande cuidado que, enquanto sociedade, devemos ter com o lugar que reservamos e imputamos às crianças, tanto no plano simbólico quanto no plano concreto.

Vigotski (1984, 1995) e Luria (1988), considerando o aspecto representativo e simbólico do faz-de-conta, compreendem-no como uma das atividades intermediárias na gênese da linguagem escrita. Antes desta, outras formas de representação perpassam os modos de comunicação da criança – o gesto, a fala, o faz-de-conta e o desenho. Cada uma dessas formas de representação influi no desenvolvimento psíquico da criança e na elaboração que ela fará sobre a linguagem escrita no período em que vier a ser sistematizada a apropriação dessa representação.

Também nesse sentido, Bodrova (2008) coloca o jogo de simulação ou jogo de faz-de-conta como um requisito prévio para a capacidade de aprender a ler e escrever, pois afeta o desenvolvimento da linguagem oral, da consciência metalinguística e da imaginação. Assim, de acordo com essa autora, “o jogo provê oportunidades únicas para que a criança pequena compreenda os propósitos autênticos da leitura e da escrita e pratique as habilidades de leitura e escrita em um contexto significativo.” (BODROVA, 2008, p.362, tradução livre).

Nessa mesma linha de discussão, entre os autores brasileiros, Mello (2005, 2007) desenvolve essa temática. Em seus estudos, aponta para o risco de muitas impropriedades no que diz respeito ao trabalho com a aquisição da linguagem escrita pelas crianças nos diferentes espaços educacionais, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a ausência de um enfoque sistêmico em relação ao desenvolvimento das propriedades psíquicas da personalidade humana na infância é responsável por esse equívoco. [...]

Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos – a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala –, que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo. Não há, pois, que tratar tais mecanismos de forma fragmentada, como, de um modo geral, se percebe na educação escolarizada das crianças entre 3 e 6 anos. O tratamento que se tem dado, de um modo geral, ao ensino da escrita nessas escolas da infância é um exemplo desse equívoco que compromete a apropriação de um instrumento cultural essencial e o sucesso futuro da criança no Ensino Fundamental. (MELLO, 2007, p.94, com base em MELLO, 2005).

É claro o posicionamento dos autores da teoria histórico-cultural acerca da apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Essa deve se dar dentro de um processo mais amplo de trabalho, em conjunto com outras funções psíquicas também de estrutura superior, considerada em seu sentido maior de um processo sociocognitivo contrário a uma disposição em compreender a aquisição da escrita como um processo exclusivamente motor ou psicomotor, apartado das funções intelectivas que o envolve (LURIA, 1988; VYGOTSKY, 1984).

Cabe lembrar um apontamento feito por Vigotski, na década de 1920: “Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.” (VYGOTSKY, 1984, p.119).

Considerando-se esses ensinamentos e a produção atual no campo específico de estudos sobre alfabetização e letramento³⁶, entende-se que no início da

³⁶ Há uma ampla bibliografia acerca desta temática, podendo-se citar autores basilares: Bregunci (2006), Cagliari (1997, 1998), Ferreiro (2004, 1993), Ferreiro e Teberosky (1985), Gontijo (2003), Jolibert (2006), Kato (1986, 1999), Kleiman (2004), Leite e Molina (2005), Mortatti (2004), Rojo (1998), Soares (2006, 2004), Smolka e Góes (1993), Smolka (1989), entre outros. Neste trabalho compartilha-se das noções de que letramento diz respeito à apropriação da leitura e da escrita em relação aos seus usos e práticas sociais; já quanto à alfabetização, considera-se a sua circunscrição ao código e ao sistema de escrita. Letramento envolve a alfabetização, sendo contudo um processo diferente e mais amplo.

escolaridade obrigatória e na Educação Infantil o sentido maior das práticas educativas seja o de investir nos processos de letramento. Este investimento, nesse período, significa a inserção das crianças na cultura letrada, a partir da explicitação de suas funções e de seu caráter expressivo, fazendo com que a alfabetização propriamente dita, ou seja, o trabalho sistemático com o código e o sistema de escrita em determinada língua, seja uma consequência não só da intencionalidade do professor, mas também do interesse e aprendizado anteriores das crianças³⁷.

Durigan (2007), em outra linha de estudos, encontrou dados instigantes sobre o processo de aquisição da linguagem escrita em crianças entre 5 e 7 anos. A autora realizou uma pesquisa como parte de seus estudos do Mestrado, em que avaliou as habilidades de leitura, escrita e compreensão de crianças em processo de alfabetização de três escolas diferentes em Curitiba, sendo dois de escolas particulares e um de escola pública municipal. A diferença na idade das crianças se deu em função da pesquisa voltar-se para a série na qual as crianças fossem alfabetizadas em cada escola e que entre os três grupos se pudesse ter um que trabalhasse com uma metodologia de alfabetização tradicional. Assim, uma das escolas particulares serviu a este último critério e nela a alfabetização ocorria na turma de Jardim III, para crianças entre 5 e 6 anos, utilizando-se o método multissensorial. As outras duas escolas adotavam uma metodologia renovada de alfabetização partindo do texto como unidade de ensino da linguagem escrita. Esse

³⁷ Recentemente publicou-se pela Autores Associados uma coletânea de artigos em forma de livro, intitulado “Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade”, organizado por Ezequiel Theodoro da Silva. Desta obra dois capítulos têm especial relação e interesse ao que tangenciam as questões da ampliação e antecipação do Ensino Fundamental. O capítulo de autoria de Cagliari (2007) discute o embate entre os diferentes métodos, ressaltando o fato de que este não deveria ser o tema central no que diz respeito à alfabetização; ao contrário, a centralidade está na competência em relação aos conhecimentos linguísticos por parte dos professores. O outro capítulo, de responsabilidade de Frade (2007), coloca a alfabetização no âmago do trabalho do regime de 9 anos, desvelando embates (incluindo a interface ainda inexistente, mas necessária entre Educação Infantil e Ensino Fundamental), desafios e proposições (mais especificamente do CEALE, grupo de trabalho e de pesquisas a que a autora pertence) para a reorganização que deve ocorrer na educação e alfabetização no cenário nacional.

processo era sistematizado na 1ª série (sistema de ensino de 8 anos) com crianças acima de 6 anos. Uma diferença encontrada entre essas duas últimas escolas deve-se ao fato de a professora da escola pública não ter demonstrado coerência entre as intenções e as práticas educativas; pois, em seu cotidiano escolar, os encaminhamentos pedagógicos utilizados decorriam muitas vezes da metodologia tradicional.

Considerada a necessária contextualização acerca do estudo de Durigan, o mais instigante e provocativo é pensar sobre os resultados encontrados pela autora. De acordo com as avaliações em leitura, escrita e compreensão realizadas pelas crianças em três momentos distintos, verificou-se que as diferentes práticas pedagógicas interferem no desempenho dos alunos de forma diferenciada.

Contudo, observaram-se melhores resultados nas avaliações das escolas com metodologias opostas e tendo as crianças de uma e outra escola uma diferença cronológica de pelo menos um ano. Ou seja, grupos de crianças de idades distintas e sujeitas a encaminhamentos opostos em relação à aquisição da escrita tiveram resultados semelhantes, “pelo fato de seus professores enfatizarem *feedbacks* em relação às produções dos alunos nas habilidades investigadas e apresentarem conhecimento e domínio sobre sua prática pedagógica.” (DURIGAN, 2007, p. 115).

O grupo com pior resultado foi o de escola pública, no qual as crianças tinham entre 6 e 7 anos. Elas não utilizavam letra cursiva para o registro escrito e apresentavam dificuldades na leitura da letra de imprensa. Se considerados apenas os grupos de 5 anos e meio e de 6 anos e meio das escolas particulares, os resultados “levam a crer que as diferentes metodologias diferenciam-se setorialmente, mas não resultam em diferenças gerais significativas, devido a prática pedagógica das professoras intervir de maneira expressiva no desempenho dos alunos” e que “os métodos não se distanciam ou diferenciam em resultados de desempenho globais, mas em casos específicos.” (DURIGAN, 2007, p. 120).

A diferença nos resultados entre as escolas que atendiam a grupos de mesma faixa etária, uma das particulares e a pública, que afirmavam seguir os pressupostos “sócio-interacionistas”, é justificada pela autora pelo fato de na escola particular a “prática pedagógica enfatizar a criação do significado contextualizado das atividades. Ao final o que se pode cogitar, é que, por vezes, as propostas das escolas têm seus resultados prejudicados pela ineficiência de práticas pedagógicas.” (DURIGAN, 2007, p. 120).

Entende-se ter havido uma lacuna no referido estudo, uma vez que a autora não faz nenhuma observação sobre as experiências extraescolares referentes à inserção das crianças na cultura letrada em outros espaços que não o escolar ou sobre a valorização dessa cultura por parte das famílias das crianças de qualquer um dos grupos pesquisados. Apenas faz referência ao acesso a material literário diversificado por parte das crianças da escola particular que trabalha com uma abordagem tradicional.

Os resultados do trabalho de Durigan (2007) impactam por indicar que a idade cronológica não é parâmetro suficiente para determinar os resultados do processo de aquisição da linguagem escrita. E ainda avivam a disputa entre os defensores de diferentes metodologias (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002; FERREIRO, 2004, 1993; SOARES, 2006, 2004) atestando que perspectivas e encaminhamentos opostos são igualmente bem-sucedidos no cômputo geral, ressalvadas as diferenças entre uma e outra habilidade.

Mello (2005, p.39), retomando as diretrizes vigotskianas relativas à apresentação da linguagem escrita às crianças, assinala o entendimento dela como “instrumento de expressão e conhecimento do mundo para uma criança leitora e produtora de textos”. Assim, faz-se necessário que: “o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela”; “a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa”;

“a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma que a necessidade de falar”; “ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.” (MELLO, 2005, p. 39-40).

O que se depreende das ênfases eleitas por Mello, e trazidas aqui, é que as intervenções para a apropriação da linguagem escrita devem inscrevê-las no cotidiano da criança como algo que tenha ou possa adquirir significado para ela, permitindo à criança realizar novas atividades, que ao mesmo tempo lhe interessem e que de algum modo modifiquem o contexto do qual participa, a partir do domínio da leitura e da escrita. Valiengo (2007, p.3) salienta que:

[...] para que a aquisição da língua escrita ocorra é necessário um fazer intencional dos(as) professores(as), sendo que, para ser significativa deverá sempre levar em consideração “o quê escreve”, “para quê”, “para quem”, “com que objetivos” e, sobremaneira, tendo a criança como sujeito ativo desses fazeres.

Nas palavras do próprio Vigotski identifica-se esse aspecto quando ele acentua:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VYGOTSKY, 1984, p.133).

Decorrente disso pode-se levantar a ideia de que as atividades de escrita também possam ser consideradas atividades produtivas, desde que sejam inseridas no cotidiano educativo das crianças em seu caráter expressivo e de acordo com a compreensão efetiva que elas (as crianças) forem demonstrando a seu respeito. Cabe ressaltar que considerar as atividades de escrita como produtivas não implica vê-las como substitutas ou anteriores às demais atividades desse tipo. Vigotski,

fazendo uma síntese que ele próprio considerou genérica e extrema, enfatiza: “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.” (VYGOTSKY, 1984, p.134). Professores e demais agentes educacionais envolvidos com a criança pré-escolar não devem esquecer disso.

Para Bodrova (2008) um dos dilemas da educação atual da criança pequena, mesmo na etapa infantil, precedendo o Ensino Fundamental, é a dicotomia entre o jogo de faz-de-conta e as habilidades acadêmicas ou escolares. O trabalho de Rocha, M. (2000) também discute essa constatação. Bodrova indica que a perspectiva histórico-cultural enfrenta esse dilema propondo que se fortaleça o jogo em sua finalidade essencial: usando brinquedos e objetos ou acessórios com função simbólica; criando cenários consistentes e extensos, com vários detalhes; desenvolvendo e mantendo os papéis do jogo e as suas regras. Pois, desse modo pode-se provocar impactos afirmativos não apenas no jogo de faz-de-conta por ele mesmo, mas também no desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

Lima (2002, p.26) destaca ser “importante considerar o processo de aprender em todos os seus componentes, incluindo funções hoje um tanto esquecidas no discurso psicopedagógico, como por exemplo, a memória, a atenção, a imaginação, a percepção”. Mello (2007) também mostra esse posicionamento. Lima (2002) lembra ainda que uma das contribuições da psicologia para a educação é justamente “a explicitação dos processos de formação humana” (p.26). Assim, com a intenção de resgatar esse sentido tão bem desenvolvido pelos autores da Psicologia histórico-cultural, buscou-se, na continuidade desta seção, principalmente a partir da obra de Mukhina, recuperar a discussão sobre o tratamento a ser dado a essas funções, bem como à representação pictórica e à linguagem falada na educação das crianças em idade pré-escolar.

2.4 ATIVIDADES DE TIPO PRODUTIVO E PROCESSOS SENSORIO-PERCEPTO-COGNITIVOS: BUSCANDO O FAVORECIMENTO DE FATO ÀS CRIANÇAS

O trabalho com crianças pequenas, no caso entre 5 e 7 anos, requer que o professor compreenda e considere na sua prática educativa a importância de situações, atividades e trabalhos que envolvam e respeitem o caráter construtivo, lúdico, expressivo, multiplamente simbólico e holístico. Caráter este demandado pelas próprias crianças, em função das suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, importa tecer considerações acerca das funções sensoriais, perceptuais e cognitivas em relação às produções infantis, que permitem às crianças relações simbólicas cada vez mais complexas com seu entorno.

Em relação às produções pictóricas infantis, deve-se levar em consideração o fato de se constituírem mais um “desenho imaginativo”, um tanto a par das observações do real ou do modelo, que dependem mais da interpretação de cada criança. Mukhina, ao referir-se à forma gráfica dada pelas crianças aos objetos, atribui a ela três determinantes:

[...] às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto. (1996, p.168).

Contudo, é essencial lembrar que a aquisição e cristalização de representações estereotipadas na produção pictográfica das crianças acontecem facilmente. À medida que as crianças percebem o reconhecimento e a valorização que os adultos dão a tais representações, elas se dispõem a querer aperfeiçoá-las: “uma vez estabelecido, o clichê dificulta o desenho do natural.” (MUKHINA, 1996, p.172). Tais aspectos merecem ser conhecidos e considerados pelo professor do 1º

ano que queira trabalhar com a produção pictórica das crianças como forma de expressão, comunicação e representação simbólica.

Sobre a atividade de construção (outra atividade de tipo produtivo), Mukhina a discute organizando três tipos distintos, de acordo com o modo como as crianças as realizam: com modelo (incluindo a transposição de uma referência bidimensional para uma tridimensional); com condições prévias e com base em suas próprias ideias. Para essas atividades as crianças precisam efetuar uma análise e planejamentos específicos, considerando a forma, o tamanho e o peso das peças que compõem uma determinada construção. A ordem de colocação das peças implica na possibilidade ou não de a construção ser concluída. Ou seja, constitui-se em uma atividade que também lida com modos de representação simbólica relativamente complexa e sofisticada por parte da criança, exigindo que a criança pense, antevêja o resultado e decida sobre a ação que fará. Desse modo, não pode ser considerada uma atividade somente motora, que conta com a destreza manual da criança para equilibrar as peças, pois se não houver planejamento da parte dela não adiantará nenhum domínio motor. Assim, entende-se que se trata de uma atividade imprescindível no cotidiano educacional de crianças do 1º ano.

As atividades produtivas como a modelagem, o recorte e a colagem, além do desenho e da construção, também requerem das crianças a antecipação do que elas irão fazer. Assim, exigem, à medida que se tornam costumeiras e intencionais para as crianças, que elas imaginem de antemão o que irão fazer, planejando o resultado esperado.

Em relação à linguagem oral, pode-se dizer que há um aumento da sensibilidade em relação aos fenômenos linguísticos, apesar das grandes diferenças individuais decorrentes das condições de vida e de educação anterior de cada criança. Bodrova (2008) aponta que a brincadeira de faz-de-conta contribui para o

desenvolvimento de um aspecto importante da linguagem oral, a metalinguagem, ou seja, a consciência acerca das relações e estruturas da língua da qual ela é falante.

Na idade pré-escolar há uma modificação significativa em relação à linguagem verbal com finalidade comunicativa. A “linguagem situacional” vai sendo substituída pela “linguagem contextual”. A primeira constitui-se em um modo de falar que não é claramente orientado para o interlocutor, sendo repleta de pronomes no lugar de substantivos, o que por si só dificulta o diálogo e a compreensão, sobretudo quando o interlocutor não participa ou não participou diretamente da mesma situação. A segunda, chamada de “linguagem contextual” é uma forma de linguagem mais objetiva, devido à substituição dos pronomes por nomes e à orientação dirigida intencionalmente para determinado interlocutor. Por isso, permite que o conteúdo seja melhor compreendido, mesmo que não se tenha participado da situação referida ou que se tenha que visualizá-la. Por exemplo,

O relato sobre o conteúdo de um livro ou um fato interessante e a descrição de um objeto só podem ser compreendidos com uma exposição clara. A criança exige cada vez mais de si e procura construir seu relato de acordo com certas exigências que ela mesma se impõe. (MUKHINA, 1996, p.239).

Há também o aperfeiçoamento da “linguagem explicativa”, relativa à exposição que uma criança faça para um colega ou um adulto sobre o funcionamento ou o procedimento de algo. Essa modalidade requer que se obedeça a uma determinada sequência para que o interlocutor perceba as relações e as implicações para a execução do que estiver sendo exposto.

Assim, a modificação sucessiva desses diferentes modos de comunicação oral fazem com que a criança aprenda e se desenvolva em termos sociocognitivos. Além de aperfeiçoar a função comunicativa, a criança terá a oportunidade de, por intermédio da fala, melhorar o planejamento e a regulação daquilo que faz. Essa transformação na linguagem oral não ocorre por si só. Dependerá de como o adulto,

o professor, estabelecer condições para que as crianças formulem e reformulem suas falas, em consonância com os objetivos das diferentes situações com o interlocutor ou interlocutores em questão.

O processamento intelectual da criança está intimamente articulado ao processamento relativo a outros aspectos além da linguagem, sendo constituído das funções: sensorial, de atenção, da memória e da imaginação.

Para Mukhina (1996), com relação à esfera sensorial, as aprendizagens infantis se devem à condição das crianças poderem manipular e observar o meio e os objetos e a partir disso perceberem as propriedades e relações entre os objetos e os fenômenos, estabelecerem a situação espacial entre eles e compreenderem o transcurso temporal dos acontecimentos.

As diferentes atividades produtivas criam condições para que a criança compare, analise e compreenda os padrões referentes às propriedades dos objetos e do material à sua disposição. O domínio de um número crescente de padrões sensoriais³⁸ depende de uma educação sistemática que permita à criança captar com precisão as propriedades dos objetos, com base nas variações e combinações de padrões conhecidos, o que depende do “prisma da experiência social”, da cultura a que ela pertence.

A criança que domina apenas alguns padrões capta com muita precisão as propriedades dos objetos que coincidem com esses padrões, ao passo que, pelo contrário, capta de uma maneira imperfeita e até errônea outras propriedades, para as quais não dispõe de padrões assimilados. [...] Os padrões assimilados não interferem apenas na denominação, mas também, e em primeiro lugar, na maneira de perceber as propriedades do objeto. (MUKHINA, 1996, p.246-247).

³⁸ No léxico da obra de Mukhina (1996, p.310) definem-se padrões sensoriais como “imagens criadas no processo de desenvolvimento cultural da humanidade sobre os principais tipos de cada uma das propriedades do mundo material (cor, forma, tamanho dos objetos, altura dos sons etc.)” Depreende-se então que padrões ou modelos sensoriais são os aspectos que servem como parâmetros para analisar as propriedades dos objetos e/ou situações, que foram criados pela humanidade e nos permitem estabelecer ou não relações entre eles.

O relevante no reconhecimento do que as crianças conseguem fazer em relação aos diferentes padrões é poder passar ao estabelecimento de conexões e à compreensão dos indicativos de mudanças entre eles. O trabalho educativo com as crianças entre 5 e 7 anos deve considerar a necessidade de abordar esse processamento por parte delas, familiarizando-as de modo consequente e sistematizado com os diversos tipos de padrão sensorial. Propõe-se, contudo, a realização de atividades complexas e não a simples aprendizagem dos conceitos de figuras geométricas, cores e tamanhos, etc., não podendo se configurar destituídas de sentido e distanciadas de situações ricas e concretas, nas quais lhes seria possível avançar na análise e aplicação dos novos conhecimentos, enriquecendo suas percepções e sensações (MUKHINA, 1996; MELLO, 2007).

Além de trabalhar analiticamente com os padrões sensoriais, para a criança entre 5 e 7 anos é importante o aprimoramento das operações perceptuais³⁹ e cognitivas acerca do mundo material que a rodeia. Há uma passagem gradual da observação acompanhada da manipulação, para posteriormente ela ser capaz de uma observação apenas visual. Ou seja, as operações perceptivas decorrem de atividades de orientação externa, que permitem que a criança resolva, por ensaio e erro, algumas situações-problema e que serão posteriormente internalizadas. Nesse momento a criança formou uma imagem mental do objeto, um modelo interior do objeto real.

Com isso entende-se ser fundamental sistematizar com as crianças entre 5 e 7 anos a análise dos objetos e a descrição verbal de suas propriedades de modo consequente e enriquecido.

Outra possibilidade ofertada pela realização das atividades produtivas pelas crianças condiz com a identificação, compreensão e exposição dos conhecimentos

³⁹ Também no léxico da obra de Mukhina (1996, p.310), a autora define percepção como “processo psicológico por meio do qual se refletem na consciência do homem os objetos e fenômenos do mundo material, sob a forma de imagens visuais, auditivas, táteis e outras.”

acerca das relações espaciais. Decorrente dessas e de outras atividades que envolvam: a amplitude de movimentos corporais apropriados a essas idades, a alteração dos objetos no espaço e a relação entre eles, o exame da posição dos objetos e a explicação verbal acerca do que foi percebido e realizado, as crianças podem orientar-se em relação ao espaço independentemente da posição que elas ocupam nele.

Em relação à percepção temporal, a internalização dos conceitos depende, em grande parte, da relação com os arbítrios da cultura da qual a criança participa, uma vez que é especialmente difícil compreender a relatividade deles a partir de suas próprias vivências. Assim, nessa área em particular, estar exposto ao uso que os adultos fazem dos objetos e das tecnologias relativos à medição e ao acompanhamento do tempo e às considerações que envolvam a duração do tempo é essencial para que a criança amplie seus conhecimentos a esse respeito. (MUKHINA, 1996).

Interpretar desenhos e realizá-los de modo mais detalhado depende da capacidade perceptual da criança, assim como depende também da maior ou menor complexidade representada na produção que a criança estiver apreciando ou criando. A diversidade e qualidade das imagens escolhidas, bem como os relatos do professor sobre essas imagens, ajudarão a criança a aperfeiçoar tanto sua produção quanto sua apreciação.

À medida que os conhecimentos e experiências das crianças aumentam, elas passam à compreensão de interdependências complexas e às vezes não visíveis entre causa e efeito, entre fenômenos e objetos ou dos fenômenos entre si, sejam físicos, mecânicos, naturais ou outros. À proporção que vai aprendendo a lidar com signos convencionais que requerem fazer abstrações sobre os objetos e fatos reais, a inteligência lógica e abstrata das crianças evolui.

Antes elas lidavam com signos esquemáticos, representados em geral por imagens – inteligência esquemática – e, antes ainda, com signos icônicos, ligados à linguagem – inteligência imaginativa. Agora, por volta dos 5 a 7 anos, na “idade pré-escolar maior”, há uma intrincada arbitrariedade na relação entre os signos e a realidade. Contudo, para Mukhina (1996):

As imagens, características da infância, não podem se transformar de modo espontâneo em conceitos. Podem apenas ser utilizadas para formar conceitos. À medida que adquire conhecimentos científicos, a criança assimila os conceitos e as formas lógicas de pensamento que neles se baseiam. (p.277)

[...]

Mas isso não significa que se deva encaminhar o mais cedo possível a criança na “trilha” da lógica. Em primeiro lugar, a inteligência lógica ficará incompleta se não se assentar sobre a imaginação desenvolvida. Uma inteligência esquemática desenvolvida coloca a criança às portas da lógica e lhe permite compreender as imagens esquemáticas generalizadas que constituem, em grande medida, a base para a formação dos conceitos. Em segundo lugar, mesmo depois que a criança adquire uma inteligência lógica, não diminui a importância da inteligência imaginativa. Inclusive quando realizamos as operações mais abstratas, que requerem uma lógica rígida, as imagens desempenham um papel importantíssimo. A inteligência imaginativa é parte da intuição, sem a qual são impossíveis as descobertas científicas. (p.281).

Nesse sentido, Vigotski chama a atenção para a necessidade de ampliação da experiência da criança, caso se queira proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criadora: “Quanto mais ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e se apropriar, quanto mais elementos reais dispuser em sua experiência, tão mais considerável e produtiva será, na igualdade das demais circunstâncias, sua atividade imaginativa.” (VIGOSKII, 1990, p.18, tradução livre).

Em outras palavras: deve-se dimensionar a importância da variação de experiências e abrigá-las, em diferentes circunstâncias, como intra ou extraescolares, envolvendo manifestações culturais e estéticas ampliadas, a fim de favorecer o desenvolvimento da imaginação infantil, atividade psíquica fundante dos

processos criativos humanos. Inicialmente, a imaginação mantém uma relação intrínseca com as ações lúdicas, no faz-de-conta infantil, depois se transfere para outras atividades como o desenho ou a composição de versos e contos, bastante apoiada pela memória (MUKHINA, 1996).

Para Mukhina (1996), o surgimento da imaginação intencional também depende da realização de atividades produtivas: a criança “aprende a construir e materializar nessa construção uma determinada idéia.” (p.295).

Bissoli (2005), considerando as premissas fundamentais da teoria histórico-cultural, reafirma o dito por Vigotski (1990) ao referir-se a que a imaginação “tem suas bases nas experiências reais: quanto mais ricas forem as experiências da criança, maiores serão suas possibilidades imaginativas e criadoras”. (p.199). E que o processo imaginativo:

[...] provoca emoções reais: na educação dos sentimentos morais e estéticos, incentivar a fantasia é proporcionar vivências afetivas enriquecedoras da personalidade; [...] promove a ampliação das experiências da criança: é possível que, apoiada em relatos, descrições da experiência alheia, a criança experimente, pela situação imaginária, situações que não pode vivenciar concretamente; [...] cria objetos e idéias que, materializados, passam a influenciar o real: toda objetivação humana foi antes uma ideação; portanto, promover o desenvolvimento da imaginação é colaborar para que a criança se expresse cognitiva e afetivamente, objetive-se. (BISSOLI, 2005, p.199).

Contudo, mesmo para crianças com idade entre 5 e 7 anos, a imaginação, a atenção e a memória não têm caráter voluntário e premeditado. Para as crianças em geral, essas funções ainda não atuam de modo autônomo, elas ainda não dominam operações específicas. Essas passam a se estabelecer a partir dessa idade, aperfeiçoando-se na idade escolar.

Mukhina enfatiza que “a evolução da atenção involuntária não provoca o surgimento da atenção voluntária” (1996, p.285). Esta última depende de o adulto inserir as crianças em atividades novas, diferentes, nas quais ele oriente e organize

a atenção delas, para que aos poucos elas sejam capazes de dirigir conscientemente a atenção e manter a concentração em certos fatos ou objetos.

De certo modo, em acordo com essa abordagem, Kastrup (2004) discute o conceito de atenção para além do ato de prestar atenção e de buscar informações. Nesse sentido, indica que na sociedade atual há que se dar destaque à questão da aprendizagem da atenção. O modo e a velocidade como o mundo contemporâneo disponibiliza as informações requer uma enorme flexibilização da concentração, em que não cabe mais o entendimento da atenção em um “funcionamento binário: 0-1, atenção-desatenção.” (p.8).

A autora também reitera a necessidade de se rever a relação entre aprendizagem e atenção e coloca a pergunta: “Seria a atenção condição ou efeito da aprendizagem?” Desse modo, entende que a atenção deva ser considerada em um sentido mais amplo, para além do processo de seleção de informações, reconhecida sua complexidade e amplitude, assim como suas conexões com a memória e a percepção.

O prestar atenção é apenas um dos atos de um processo complexo, que inclui modulações da cognição e da própria intencionalidade da consciência. [...] Desse ponto de vista, a aprendizagem da atenção envolve a concentração necessária à consistência de tais experiências. Enquanto atenção concentrada, a distração pode ter um papel positivo no processo de aprendizagem inventiva, não sendo mera desatenção e encarnando, em certa medida, o funcionamento da atenção como modulação da intencionalidade da consciência. Representando um afastamento das tarefas pré-definidas e das informações externas, o funcionamento errante da atenção pode dar lugar a experiências de problematização. (KASTRUP, 2004, p.14).

A autora se vale da referência à experiência estética para marcar que o trabalho com a

[...] arte mobiliza e desenvolve, em sua aprendizagem, uma atitude atencional ao mesmo tempo concentrada e aberta. [...] Está envolvida aí

uma aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial que encontra a música, deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si. (KASTRUP, 2004, p.12).

A linguagem serve como recurso auxiliar para o aprimoramento da atenção. Inicialmente é o adulto que faz uso dela para guiar as atividades das crianças, depois a linguagem pode ser e é utilizada por elas próprias na forma de autoinstrução. Como para Mukhina a atenção que predomina na criança em idade pré-escolar ainda é a involuntária, a autora sublinha que:

Uma atividade monótona e pouco atraente impede a criança de se concentrar, enquanto no jogo ela se mantém concentrada durante bastante tempo. Essa característica da atenção do pré-escolar é uma das razões pelas quais nessa idade a aprendizagem não pode se basear em tarefas que exijam a atenção voluntária muito desperta. Para essa aprendizagem utilizam-se elementos lúdicos, atividades de tipo produtivo e mudança freqüente de atividades, para que a atenção da criança se mantenha em níveis aceitáveis. (1996, p.286).

Concorda-se com Mukhina e Kastrup no que se refere ao fato de que atenção é, concomitantemente, condição e efeito dos processos de aprendizagem. E que é mais importante a questão relativa à concepção sobre e ao aprendizado da atenção, “tanto em seu caráter de modulação do foco quanto de concentração aberta.” (KASTRUP, 2004, p.15).

Em relação à memória, do mesmo modo, para as crianças recordarem e reproduzirem o que se recordam, elas precisam desenvolver meios que as levem a usar a memória intencionalmente. De acordo com Mukhina, algumas crianças têm a capacidade de criar uma imagem ao evocar algo que queiram, como se voltassem a ver determinado evento ou objeto. Esse tipo de memória é chamada de “eidética”, que tende a diminuir com o aumento da idade e conseqüentemente das experiências das crianças. “As condições mais propícias para a memorização voluntária e a

reprodução voluntária são as do jogo, pois para a criança participante é indispensável recordar para cumprir seu papel.” (MUKHINA, 1996, p.288).

Para essa função o adulto também intervém de alguma forma, fornecendo pistas, fazendo questionamentos, sugerindo a articulação entre os fatos ou objetos. “Pouco a pouco, a criança aprende a repetir, reelaborar, a ordenar o material com o propósito de memorizá-lo, a utilizar as conexões para memorizar. [...] toma consciência de que para lembrar são necessárias algumas operações específicas e que precisa lançar mão de meios auxiliares.” (MUKHINA, 1996, p.289).

As experiências socioescolares oportunizadas às crianças fazem com que suas motivações mudem de conteúdo e que seus comportamentos se articulem a uma “hierarquização das motivações”. A capacidade de criar essa hierarquia é responsável, muitas vezes, pelo fato de uma determinada criança optar pela realização de uma atividade maçante e cansativa, aprovada pelo adulto, ao invés de um jogo cativante. A criança “não começa a tomar decisões levada pela motivação mais forte em cada momento dado, mas pela mais importante”, “desenvolve seu autodomínio e sua capacidade de conter os desejos circunstanciais” (MUKHINA, 1996, p.227).

O uso da linguagem verbal para si ou mesmo externa, em voz alta, serve como autorregulação do comportamento. A criança ganha uma condição de maior reconhecimento e consciência acerca do que faz. Essa autoconsciência se manifesta na avaliação que ela emprega sobre seus desempenhos bem ou mal sucedidos. Ao mesmo tempo em que se autoavalia, avalia seus pares e considera o julgamento que os outros fazem dela (LIUBLINSKAIA, 1979; MUKHINA, 1996).

A fim de instigar as crianças entre 5 e 7 anos de idade a se apropriarem de conhecimentos sistemáticos, o conteúdo é essencial. Contudo, no processo educativo voltado às aprendizagens infantis, cabe reafirmar a importância de a

programação educativa basear-se na proposição de atividades lúdicas e de tipo produtivo.

Souza (2007), ao tratar da concepção de criança na teoria histórico-cultural, indica que esta:

[...] prevê uma educação que não priorize o trabalho individualizado, segmentado e fragmentado, mas uma ação pedagógica que possibilite à criança o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos, que lhe apresentem o mundo tal como ele é, um mundo concreto, complexo e contraditório. Ao apresentar à criança essa realidade concreta, criamos nela a necessidade de compreendê-la na sua complexidade e totalidade. Essa visão contribui para que a criança, ao se relacionar com esse mundo, complexifique também sua apreensão daquilo que conhece, e internalize situações cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas. (SOUZA, 2007, p.125).

As contribuições da abordagem histórico-cultural permitem antever que as crianças que ora frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos precisam ser reconhecidas nas suas especificidades e necessidades, que não se circunscrevem à imposição da idade cronológica e que independem da etapa educacional de que participam.

Desconsiderar as inúmeras questões a respeito dessas especificidades e necessidades, discutidas anteriormente com base nesse enfoque teórico, é pôr a perder as possibilidades de uma formação humana enriquecedora a essas crianças. Em relação a esta observação, é importante conhecer e entender o que os autores da Educação Infantil vêm discutindo, uma vez que a criança de 6 anos era sujeito deste segmento na estrutura educacional existente até há bem pouco tempo atrás.

2.5 POSICIONAMENTOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL TANGENCIAIS AO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Alguns autores brasileiros do campo da Educação Infantil interessados em criar uma identidade própria para as práticas educativas institucionais com crianças de até 6 anos diferenciam “pedagogia escolar” e “pedagogia da infância” (ROCHA, 1999; FARIA, 2002; BARBOSA, 2006, 2007). Para essas autoras a “pedagogia escolar” tem como referência o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, na “velha” ou “grande escola”, de Plaisance (2004) e não contempla as especificidades da pequena infância. A “pedagogia da infância”, ao contrário, traduzir-se-ia em experiências educacionais não escolares, sendo, por isso, considerada mais apropriada às crianças pequenas.

Contudo, esse campo, longe de abrigar exclusivamente consensos, tem representantes que não compartilham daquela diferenciação e que veem nos conteúdos básicos das áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências sociais) os aspectos mais importantes para embasar o trabalho pedagógico da pré-escola, ou seja, dos anos finais da Educação Infantil (KRAMER, 1993, 2006; CORSINO, 2005; MARTINS; ARCE, 2007; ARCE, 2007).

Esse entendimento se volta mais para as preocupações em relação à apropriação de conhecimentos e conteúdos das diferentes áreas, enquanto na concepção anteriormente comentada, a pretensão é superar o modelo escolar, com base em um processo educativo mais informal e menos sistematizado. Lembrando que tal superação implica a denúncia da escolarização precoce, principalmente das crianças entre 4 e 6 anos, que não poderiam, nem deveriam perder as oportunidades de brincar, de realizar atividades corporais, de ter experiências com variadas formas de simbolização e de estética e, ainda, de socialização e de vivência coletiva.

Há que se ter o cuidado de não, necessariamente, contrapor essas duas visões do trabalho pedagógico na Educação Infantil; mas ter em conta o fato de cada uma propor ênfases próprias que conseqüentemente se articulam a diferentes posicionamentos acerca da inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos.

Assim, Barbosa (2007) e Faria (2005) explicitam abertamente suas preocupações com a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental; enquanto Kramer (2006), não deixando de considerar as implicações inerentes ao processo, comemora essa inclusão. Também surge nesse contexto outro posicionamento, entendido como distinto dos dois anteriores. Arce (2007) se manifesta francamente contrária à chamada Pedagogia da infância, argumentando a favor da não escolarização da educação de crianças com até 6 anos. A autora afirma opor-se aos que “colocam-se contrários ao ensino como eixo de trabalho com crianças menores de seis anos”; pois para ela o trabalho pedagógico na Educação Infantil, para e com as crianças com menos de seis anos, “envolve a transmissão de conhecimentos” (p.30), retomando o sentido clássico da transmissão-assimilação do saber sistematizado na concepção de Saviani (1997, *apud* ARCE, 2007).

A posição assumida no presente estudo contrapõe-se à visão ortodoxa e à leitura intransigente acerca da abordagem histórico-cultural, empreendida e explicitada por Arce e colaboradores (ARCE, 2007; ARCE; MARTINS, 2007). De outro modo, se identifica com a preocupação de vários pesquisadores do campo da Educação Infantil, revelada na asserção de Abramowicz (2003):

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas de 4 a 6 anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma

rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (p. 16).

Têm-se acompanhado inúmeras descobertas sobre as condições específicas da infância, das crianças pequenas, suas características, necessidades, interesses e possibilidades, justamente por intermédio de investigações realizadas em ambientes institucionais e coletivos da Educação Infantil. Tais descobertas levam a repensar as concepções sobre as crianças pequenas e a educação que se deve destinar a elas. Uma educação que não vise ensinar alunos, mas sim, educar crianças; considerando-se a concepção de ensino, em um sentido instrucional, transmissor do conhecimento, em contraposição ao de educação em seu aspecto amplo, voltado para o desenvolvimento sociocultural e para a criação de necessidades de conhecimento nas crianças.

De acordo com Colello (2006), o Ensino Fundamental assume uma dinâmica de trabalho que difere das práticas da Educação Infantil pela menor flexibilidade na rotina de sala de aula e pela adoção de “formas de trabalho nem sempre lúdicas e prazerosas”. Desde a 1ª série, o Ensino Fundamental (a “velha” escola com regime de 8 anos) caracteriza-se como um espaço mais formal do que o da Educação Infantil, tendo atividades dirigidas e de caráter pedagógico durante a maior parte do tempo. Para a autora, a escola nesse momento deixa claras as suas regras: o ambiente da sala de aula é tipicamente um espaço de silêncio e ordem. No Fundamental as manifestações expressivas tendem a ser menos valorizadas; as brincadeiras costumam ter lugar apenas no exíguo tempo de recreio.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dispostas no documento da CEB/CNE (Parecer nº 22/98), elaboradas e divulgadas na ocasião em que as crianças de 6 anos compunham o grupo etário dessa etapa da Educação Básica, deve-se considerar que:

[...] ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas. (BRASIL, 1998c, p.6).

Entende-se que esse documento, ao referir-se à distinção entre os processos educativos concernentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, valoriza o conhecimento científico-acadêmico acumulado⁴⁰, principalmente a partir da década de 1980, acerca da aprendizagem e desenvolvimento humanos nos primeiros anos de vida, e sobre a função das instituições para a educação coletiva de crianças nesses primeiros anos. E, decorrente disso, reconhece-se a necessidade das práticas educativas para com crianças de até 6 anos acolherem o jogo como atividade essencial.

No mesmo documento, na parte referente à indicação das diretrizes propriamente ditas, encontra-se a de número 4, que tece considerações acerca da criança pequena, sujeito dos processos educativos a serem empreendidos naquela etapa, de modo distinto do que ocorre com as crianças do Ensino Fundamental:

4 – Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

[...] tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.

⁴⁰ Atualmente é bastante vasto o *corpus*, nacional e internacional, de pesquisas, estudos e ensaios publicados em periódicos e livros desde a década de 1980. Contudo, que tenham publicações anteriores ao ano de 1998, destacam-se entre os principais autores nacionais: Campos (1997), Rosemberg (1980, 1989, 1996, 1997), Rosemberg e Campos (1994, 1995), Oliveira (1994, 1995), Oliveira, Rossetti-Ferreira e col. (1992), Carvalho e Rubiano (1994), Kramer (1993), Machado (1991, 1994), Cerisara (1996), Maistro (1997), entre outros.

Embora crianças de 0 a 6 anos comuniquem-se, de maneiras distintas, expressando suas emoções, sentimentos, afetos, curiosidades e desejo de compreender e aprender, gradualmente, todas estas capacidades estão presentes desde o início de suas vidas, e manifestam-se, espontaneamente ou através da interação entre elas próprias e com os adultos. O papel dos educadores atentos, organizando, criando ambientes e situações contribui decisivamente para que os bebês e as crianças um pouco maiores exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente.

[...] Algumas destas propostas curriculares enfatizam a importância de, reconhecendo a intencionalidade de suas ações pedagógicas com qualidade, resguardar nos ambientes das instituições de educação infantil, aspectos da vida, organizando os espaços para atividades movimentadas, semi-movimentadas e tranquilas, como de modo geral lhes acontece fora daqueles ambientes. Contudo, para muitas crianças, as creches ou escolas são os locais onde passam o maior número de horas de seu dia, e por isso, as estratégias pedagógicas utilizadas devem atender àqueles aspectos abordados na Diretriz 3⁴¹, evitando a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.

As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. (BRASIL, 1998c, p.14, grifos do autor).

Há duas intenções ao trazer tal citação aqui. Primeiro, destacar que as orientações existentes, de caráter mandatório (pois foram criadas com a finalidade de regulamentar a Lei) são condizentes com os conhecimentos atuais das diferentes ciências (Antropologia, Sociologia, Psicologia – inclusive com base na perspectiva histórico-cultural). Além disso, são condizentes também com o princípio de respeito à criança pequena como ser unitário, que requer dos adultos e educadores transcendência das dicotomias: corpo/mente; cuidado/educação; educação

⁴¹ Diretriz: “3 – As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.” (BRASIL, 1998c, p.12)

compensatória/educação emancipatória; entre outras. Segundo, lembrar que, de acordo com o MEC, são justamente essas orientações que deveriam balizar o trabalho a ser desenvolvido no 1º ano, como se destacou no documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*: “**As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil.” (BRASIL, 2004, p.15, grifo do autor).

Dessa forma, se as diretrizes constantes no Parecer CNE/CEB nº 22/98 devem servir de subsídio para as práticas educativas a serem realizadas no 1º ano, também deverá importar o conteúdo presente na Resolução CNE/CEB nº 01/99, que a antecedeu. Como de praxe, a resolução ratifica e objetiva o que fora proposto no parecer anterior, acerca do mesmo assunto. Assim, a Resolução CNE/CEB nº 01/99 explicita no Art. 3º, nos itens:

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a **integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.**

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar **a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã**, contribuindo assim com o **provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.** (BRASIL, 1999, p.1, grifos não constam do original).

Da forma como está tratada a especificidade do trabalho pedagógico com a criança de até 6 anos de idade, nota-se que há a busca de uma identidade própria, não apenas para diferenciá-lo do que se realiza no Ensino Fundamental, mas

essencialmente para atender a “criança indivisível” com a qual ele se compromete e pela qual ele é responsável em termos de inserção cultural e social.

Antes da nova legislação acerca da reestruturação da Educação Básica, a criança de até 6 anos era vista como esse “**ser completo, total e indivisível**” (BRASIL, 1999, p.1). Em decorrência da mudança legislativa e de suas implementações, com a entrada da criança de 6 anos (incompletos, como tem se dado na prática) no Ensino Fundamental, a criança pode deixar de ser concebida desse modo?

Este e outros questionamentos apontam para a necessidade premente de que o pensar e agir educativos diante dessa nova realidade sejam conscientes, planejados e consequentes; para que por intermédio de um de seus agentes finais – o professor, a política de ampliação e antecipação do Ensino Fundamental efetivamente venha a favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem e a apropriação cultural das crianças às quais se destina.

Um aspecto desafiador, não menos importante, considerado aqui, se relaciona à continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; principalmente em decorrência da ampliação do tempo de frequência à escolaridade obrigatória e antecipação do ingresso das crianças nessa etapa da educação básica. Torna-se imprescindível para isso a revisão das diretrizes existentes e o estabelecimento de outras, para essa nova estruturação do ensino compulsório. De certa forma, desde a promulgação da Lei nº 11.274/06, os sistemas de ensino, as redes públicas e os estabelecimentos escolares, públicos e particulares, assim como todos os técnicos e docentes implicados nas duas etapas da educação básica, aguardam ansiosamente um pronunciamento a esse respeito por parte dos órgãos competentes.

Assim, este momento é não só oportuno, mas urgente para o estabelecimento de diálogo entre os dois segmentos e as instâncias relativas à formação docente.

Ainda no texto do Parecer nº 22/98, aparece de forma muito clara o aspecto mais instigante para a educação institucional das crianças pequenas, incluindo as de 5 e 6 anos, que, na ocasião, eram parte dessa etapa educativa:

Este é pois o grande desafio que se coloca para a Educação Infantil: que ela constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando. E que, para as dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental. (BRASIL, 1998c, p.7).

Concorda-se com Barbosa (2007) sobre a escola ser o espaço e a instituição social que tem primazia sobre a criança na sociedade atual e na qual se encerra uma contradição. A escola é ao mesmo tempo um direito e uma obrigação para as crianças entre 6 e 14 anos, hoje, no Brasil. Para a criança só há uma opção: a de frequentar a escola. Por isso mesmo, faz-se necessário pesquisar e conhecer muito bem esse campo; para que na prática pedagógica sejamos capazes de oferecer a formação cultural, literária, científica e social que enriqueça o hoje e o amanhã de cada criança matriculada no Ensino Fundamental.

Conhecer as especificidades das crianças entre 5 e 7 anos de idade, hoje matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, é admiti-las como indivíduos únicos, pertencentes a determinado grupo sociocultural e participantes do grupo geracional infantil. Em função do momento crítico que a educação brasileira está vivendo, decorrente da dilação do Ensino Fundamental, com a consequente admissão precoce das crianças na escolaridade obrigatória, faz-se imperioso aos

pesquisadores, dirigentes educacionais e professores dessas crianças repensem seus compromissos com a sua educação. Pois a(s) infância(s) “não pode ser concebida como uma corrida para ver quem termina primeiro: as crianças precisam de tempo para vivê-la, para usufruí-la, para construir-se como humano.” (BARBOSA, 2007, p.7).

CAPÍTULO 3 - PROFESSOR: UM DOS AGENTES DA POLÍTICA DOS 9 ANOS

Reflexos

*Teus olhos são limpos como o céu
varrido pela tempestade,
Desertos como a terra depois do
dilúvio.
Profundos como os abismos abertos
pelos cataclismos.
É que passou por eles a vida.*

Helena Kolody

O professor tem sido a figura central nos vários debates que acontecem acerca da educação básica. Não obstante, seu papel comporta ambiguidades: credita-se a ele boa parte “da responsabilidade pela condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais”, com exigências cada vez maiores acerca de suas competências profissionais; ao mesmo tempo em que a “ele é destinado um lugar socialmente desvalorizado, que lhe confere, tal qual, à maioria de seus alunos, condição de excluído” (NÓVOA, 1999, *apud* UNESCO, 2004, p.17).

Gimeno-Sacristán (1995) já havia configurado esse quadro como uma hiper-responsabilização do papel do professor, em que este é considerado exclusivamente em esfera individual e propícia ao isolamento (CANÁRIO, 1998). Sem dúvida nenhuma a figura do professor é central no debate educacional, nem sempre do modo como, sobretudo, os programas oficiais e as políticas públicas a colocam. Pois não há como desconsiderar que o professor, ao mesmo tempo em que produz uma educação no “chão” da escola, vai tendo sua história, seu papel e sua função marcados pelas condições daquele contexto social, político e profissional do qual faz parte.

3.1 O QUE É SER PROFESSOR? QUEM SÃO OS PROFESSORES?

Em muitas das discussões travadas acerca do ofício de professor em tempos recentes, são comuns asserções acerca das várias dificuldades encontradas nas diferentes realidades sentidas e vividas pela maioria dos professores do país: - perda de dignidade e identidade profissionais; - aumento de exigências, para além da função docente; desprestígio e desvalorização social; - alterações curriculares e da organização escolar à revelia da participação deles na sua discussão; - escassez de recursos materiais; - espaços escolares inadequados para o trabalho; - diminuição do apoio social à educação como perspectiva de ascensão social; mudanças na relação professor/aluno; - baixos salários; - sensação de abandono mesclada ao desejo de desistir, abandonar a profissão; entre outras. (ESTEVE, 1995; NÓVOA, 1995; CORRÊA; MATOS, 1999; TARDIFF; RAYMOND, 2000; GATTI, 2000; FREITAS, 2002; LIBÂNEO, 2003; SAMPAIO; MARIN, 2004; CALDAS, 2007; PENNA, 2007).

A fim de resgatar a centralidade da função do professor, Roldão (2007) problematiza o conceito de ensino e a representação sobre ser professor na atualidade e reitera a complexidade implícita a esse papel social:

A função de *ensinar*, nas sociedades actuais, [...] é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p.95).

A autora entende que a função do professor se traduz em uma atividade “socioprática”, que não por isso, deixa de implicar um saber “intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo” (2007, p.101). Nesse sentido, a autora prefere

utilizar a expressão “acção de ensinar” em lugar de “prática docente”. Para Roldão, o ato de ensinar constitui-se em uma “acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam.” (2007, p.101).

As concepções e saberes profissionais do professor informam sua ação de ensinar e são nessa ação questionados e/ou recriados, para ajustarem-se a cada situação educativa, implicando em um domínio profissional que vai além do domínio específico dos conteúdos ou das habilidades nas relações interpessoais.

Caldas (2007) ressalta a relação contraditória que permeia o trabalho docente, reconhecidamente precarizado. A autora discute acerca do protagonismo do professor em nível de discurso, propalado pelos órgãos oficiais, pelas políticas de formação inicial ou em serviço, pelas escolas e pelos próprios professores; contra o seu sofrimento, por vezes ou sempre negado, invisível, subsumido no cotidiano escolar. Isso mostra a contradição para os professores entre onipotência e impossibilidade perante o ensino.

Importa considerar essas primeiras e contundentes discussões relativas à função docente perante o perfil da profissão no contexto brasileiro, para se ter uma ideia geral de quem são os nossos professores. Assim, recorreu-se ao Censo do Professor, realizado pelo INEP e respondido por cerca de 1,7 milhão de docentes de todo o País, em 2003.

Esse levantamento revelou que, entre os professores que atuam na Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), a maioria, 74,4%, tem até 44 anos de idade. O exercício da profissão está sendo realizado majoritariamente por mulheres, que somam 84,1% dos profissionais da educação (BRASIL, 2003). Esse percentual corrobora informações encontradas em outras pesquisas realizadas no Brasil (CODO, 1999; SILVANY-NETO e col., 2000; UNESCO, 2004; REIS e col., 2006), que também indicam que os trabalhadores da educação constituem uma

categoria essencialmente feminina, caracterizando-se a chamada feminização da profissão. Essa característica da profissão traz algumas implicações relacionadas à condição feminina e aos estereótipos dela decorrentes: ideia de vocação natural das mulheres, no sentido de ser uma extensão da criação dos filhos; exercício de moralização e disciplinarização das crianças; maior capacidade em relação aos homens de compreensão do outro (no caso a criança) e de estabelecimento de vínculos, que dependem de dedicação e sensibilidade próprias da feminilidade; submissão maior do que os homens a condições de trabalho ruins e salários baixos (PENNA, 2007). Ainda que atualmente os dados demográficos indiquem que há um grande número de lares chefiados e/ou sustentados exclusivamente por mulheres, a média salarial da população masculina continua sendo superior à das mulheres.

Os 6 participantes que foram entrevistados nesta investigação, conforme ver-se-á mais adiante, são todos do sexo feminino, sendo que nas escolas onde trabalhavam não havia nenhum professor do sexo masculino como regente das turmas de pré a 5º ano (ou 4ª série).

Quanto à carga horária de trabalho, para 51,2% dos docentes que responderam ao levantamento (Censo do Professor), era de até 20 horas semanais, sendo que 18% dedicavam entre 21 e 30 horas às atividades em sala de aula e 12,6%, de 31 a 40 horas. Do total, 18,4% afirmaram que exerciam outra atividade além do magistério. A pesquisa também indicou uma renda familiar sensivelmente superior em relação à média da população. Enquanto pouco mais da metade da população brasileira ganha até dois salários mínimos⁴², entre os professores, 65,5% dispõem de dois a dez salários mínimos de renda familiar mensal e 36,6% dispõem de cinco a dez salários mínimos.

⁴² O salário mínimo nacional, a partir de março de 2008 até provavelmente março de 2009, era de R\$ 415,00 (Disponível em: <http://www.mte.gov.br/sal_min/default.asp>). No Estado do Paraná, o salário mínimo, a partir de maio de 2008 até provavelmente maio de 2009, variava de acordo com a ocupação profissional, sendo entre R\$ 527,00 e R\$ 548,00 (Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/salariominimo_parana_2008.htm>).

Em outro relatório divulgado pelo INEP, “Estatísticas dos Professores no Brasil”, fez-se um cotejamento entre os ganhos salariais de diferentes profissões de carreira do serviço público e de autônomos, com base na PNAD de 2001, e revelou-se que os profissionais com menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, seguidos dos professores de Ensino Médio, dos suboficiais das Forças Armadas e dos agentes administrativos, que têm salários de 1,4 até 2 vezes maiores do que os salários do primeiro grupo de profissionais. Também ficou explícita a diferença regional entre os salários pagos no Brasil. “Um professor do Sudeste, por exemplo, ganha em média, duas vezes o que ganha um professor do Nordeste.” (BRASIL, 2003a, p.35).

Tais dados precisam ser relacionados a outros, tais como: o fato de a maioria (64,4%) dos professores, ao escolher essa profissão, ter conquistado uma elevação das condições socioeconômicas se comparadas com a situação dos seus pais (BRASIL, 2003a) e de, na atualidade, os professores serem oriundos das classes populares, distanciando o exercício da profissão das elites econômicas (KNOUBLACH, 2008; PENNA, 2007; GATTI; ESPÓSITO; SILVA, 1998).

Com isso infere-se que a referência quanto à maioria dos professores (69,2%) trabalharem entre 20 e 30 horas semanais, muito provavelmente perfazendo rendimentos menores do que aqueles que trabalham 40 horas ou mais, pode implicar em que o rendimento familiar seja acrescido pelo de outra ou outras pessoas da casa e que eles não sejam os responsáveis exclusivos pelas despesas domésticas, o que também se relaciona à questão da feminização da profissão, principalmente nas funções ou postos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as 6 professoras entrevistadas para a presente pesquisa, observou-se que metade trabalhava durante um período e a outra metade trabalhava em dois períodos na mesma Rede. Uma das professoras referiu já ter trabalhado, por muitos

anos, em dois períodos e que até teria necessidade de continuar, mas sente-se muito cansada e por isso não assumiu dois turnos no ano de 2008.

A pesquisa do INEP também revelou, quanto ao regime de trabalho, que a maioria dos profissionais eram servidores públicos: 46,7% vinculados às escolas das redes municipais de educação, 40,1% às redes estaduais e 11,9% a estabelecimentos particulares (BRASIL, 2003a). Desses dados em particular, entende-se que é justamente nas escolas públicas que a afetação das políticas públicas educacionais se faz com mais pungência, uma vez que traz a necessidade de revisões e/ou reorganizações de grande número de professores, alunos e familiares envolvidos.

Contudo, esse tende a ser o segmento que menos se pronuncia, a exemplo do que ocorreu com a implantação da política de ampliação do Fundamental no sistema estadual de ensino do Paraná. No caso em tela, a mídia impressa parece ter “assumido as dores” das escolas particulares, que tiveram objeções quanto à regulamentação proposta pelo CEE/PR, no que dizia respeito ao ingresso da criança no Ensino Fundamental com 6 anos completos. Foi esse o segmento contemplado majoritariamente nas discussões ocorridas por essa via, na defesa da mudança de data corte para matrícula das crianças no Ensino Fundamental de 9 anos, diminuindo a exigência de idade das crianças ingressantes. Tal expectativa não representa, necessariamente, os interesses dos dois segmentos – privado e público. Também se pode observar que, nessa situação em particular, a participação dos professores foi quase nula. Ouviram-se diretores e donos de escolas, responsáveis e/ou representantes dos órgãos governamentais envolvidos, especialistas da área, mas os professores implicados nessa política não foram ouvidos.

Retomando a questão do perfil docente, encontra-se a pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com o MEC, intitulada “O perfil dos Professores Brasileiros:

o que fazem, o que pensam e o que almejam...” (UNESCO, 2004). Esse levantamento abrangeu 5.000 professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de escolas urbanas, públicas e privadas, dos 27 (vinte e sete) estados, que responderam os questionários entre abril e maio de 2002.

Entre as discussões levantadas no documento elaborado acerca do que foi apurado na pesquisa, destacam-se as seguintes observações: - “as pistas a serem seguidas, no sentido de chegar ao desenho de uma política pública mais democrática, capaz de resgatar a dignidade desses profissionais” (p.170) estão nas respostas dos próprios professores; - em uma apreciação mais rápida dos dados há o risco de se entender que “na sua grande maioria, os professores do país estão munidos de recursos suficientes para ultrapassar o senso comum e entender e aceitar, com muita facilidade e desenvoltura, as novas situações e exigências educacionais e sociais.”, contudo “grande parte dos docentes reflete, de modo geral, o imaginário da sociedade brasileira, contemporizando e minimizando situações de exclusão e desigualdades e reproduzindo, nas suas práticas, situações de violência simbólica, dificilmente mensuráveis.” (p.171); - os professores percebem a importância das famílias no processo educacional, demonstrando haver “uma preocupação com o olhar do outro sobre seu próprio trabalho.” (p.172); - há entre os professores uma percepção de que houve melhoras na educação, no que tange à legislação (LDB), às condições de trabalho e de infraestrutura do estabelecimento onde lecionam e ainda; - o fato de ser premente a necessidade de “investimento em um processo amplo e de políticas públicas integradas, com ênfase na valorização do magistério, compreendido sob as mais diferentes conjunções.” (p.178). Como a maioria dos documentos da Unesco, este se encerra com várias recomendações, que não devem ser aceitas como prescrição, mas como objeto de reflexão e discussão aos interessados nas questões educacionais.

Assim, entre alguns paradoxos que abrangem o ser professor na atualidade, vê-se que o protagonismo propalado sobre o papel do professor parece circunscrito a sua hiper-responsabilização, no que tange às dificuldades que seus alunos venham a demonstrar acerca dos conteúdos a serem aprendidos. No mais, em questões que envolvam reorganização curricular, seja da sua própria formação ou da formação de seus alunos; mudanças na organização da escola, da forma de gestão, participação da comunidade de pais, entre outras, constata-se que o professor as assiste de fora.

Em relação ao Ensino Fundamental de 9 anos não foi diferente. Os professores, de diferentes redes e instituições, não foram convocados diretamente pelo governo federal, responsável pela elaboração do programa de ampliação e pelas primeiras normatizações, desde a promulgação da Lei nº 11.274/06, até os pareceres e resoluções do CNE. Os interlocutores junto ao MEC foram principalmente os gestores estaduais e municipais da educação. De acordo com o 2º Relatório do Programa (BRASIL, 2005d), 20 secretarias estaduais e apenas 135 secretarias municipais (há no país 5.563 municípios) haviam participado do “Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos”, realizado em novembro de 2004. Qualquer interlocução direta com os professores, se houve ou não, dependeu das instâncias locais, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação e das próprias escolas.

Antes da oferta de turmas para crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, estas eram educadas por professores e/ou educadores do segmento da Educação Infantil. Histórica e tradicionalmente, o professorado que atua no Ensino Fundamental difere em termos de perfil, carreira e remuneração, se comparado com o grupo de profissionais da Educação Infantil.

No relatório “Estatísticas dos Professores no Brasil” (BRASIL, 2003a), os dados relativos à formação dos professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série

mostram que houve melhora na escolaridade deles. No documento em questão, encontra-se 64% das funções docentes⁴³ ocupadas por professores com Magistério, em nível Médio, e 2,9% com nível médio sem Magistério; a formação superior (com ou sem licenciatura) perfaz 30,3 % do total. Com esses dados vê-se que diminuiu a proporção de 15,3% (1996) para 2,8% (2002) das funções docentes ocupadas por professores com instrução somente até o Ensino Fundamental.

Já em relação à Educação Infantil, em termos de formação, 14% das funções docentes exercidas em Creche têm formação inferior ao Ensino Médio, sendo 5,3% com Ensino Fundamental incompleto e 8,7% com Ensino Fundamental completo. Contudo, há ainda que se considerar a precariedade das estatísticas sobre creches até o presente no Brasil, pois, uma parcela dessas instituições não se encontra regularizada, ficando impossibilitada de responder ao Censo Escolar. Assim, entende-se que os problemas de qualificação dos profissionais nesse segmento devem representar mais do que a porcentagem indicada anteriormente. Também se verificou que 71,3% das funções docentes são exercidas por profissionais habilitados em nível médio e que 14,7% o são por profissionais com curso superior (BRASIL, 2003a).

Sobre as funções docentes desenvolvidas na Pré-escola, houve um aumento de 16,3% (1996) para 22,5% (2002) de funções ocupadas com formação superior com licenciatura. E ao se considerar a formação superior, com e sem licenciatura, esse percentual sobe para 27,4.

Vários pesquisadores já destacaram que um dos desafios mais contundentes para a melhoria da qualidade da Educação Infantil é a formação e a valorização do profissional que atua na área, sendo que a capacitação específica do profissional é um dos fatores que causam maior impacto sobre a qualidade do atendimento

⁴³ No Censo Escolar 2002, de responsabilidade do INEP, ao invés de considerar-se o universo de professores, considerou-se o universo de postos ou de funções docentes, sendo que um mesmo professor pode ocupar uma ou mais funções docentes.

(BARRETO, 1998; CAMPOS, 1997; KULHMANN JÚNIOR, 1999). Contudo, não se deve desconsiderar que a infraestrutura das instituições, bem como as condições de trabalho devem acompanhar a melhora na formação e habilitação desses profissionais.

Retomando a discussão sobre o ser professor, independentemente do nível de escolaridade em que atue, realizada por Roldão (2007), encontra-se que:

[...] *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber [...] pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e *realimentação* contínua. (p. 101-102).

A autora reitera, contudo, que ser esse mediador implica “ser um *‘profissional de ensino’*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (ROLDÃO, 2007, p.102), que independe de dom ou vocação e que não se esgota em uma técnica específica.

A prática profissional ensina o professor a produzir a mediação do saber, adequada e necessária aos estudantes, desde que seja uma “prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*.” (ROLDÃO, 2007, p.102).

A capacidade e a necessidade de investigar e teorizar a própria acção docente não retira do ensino sua caracterização principal, de acordo com Roldão (2007, 2003), a prática. O ensino requer acção e interacção, vinculados a um conhecimento rigoroso e atualizado.

Concorda-se com a autora quando ela diz que o desafio e ao mesmo tempo o salto na profissionalização docente é criar condições para o desenvolvimento de “um *saber profissional* mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos.”(ROLDÃO, 2007, p.102).

3.2 ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO

Ao se cotejar os dados sobre a formação profissional dos professores das duas primeiras etapas da Educação Básica, percebe-se que os simpatizantes e defensores do ingresso antecipado da criança no Ensino Fundamental têm na questão da formação um forte argumento, uma vez que nesse nível de ensino a criança terá maior probabilidade de ser ensinada e/ou educada por um professor habilitado. Aqui, mais uma vez, pode haver distinção entre a educação recebida pelas crianças das camadas populares e médias. Apesar de não haver dados a esse respeito, é menos provável que em escolas particulares (com altas mensalidades) se encontrem professores sem formação e/ou habilitação específica, como ocorre em algumas redes públicas e em muitas instituições privadas sem fins lucrativos na oferta da Educação Infantil.

Por outro lado, sabe-se que habilitação não é sinônimo de uma formação inicial adequada ao que será demandado àquele professor, seja em função dos conteúdos a ministrar ou em função da etapa de educação que ele venha a assumir. Outrossim, concorda-se com Kramer (2006, p.804) quando ele refere ser esta uma trajetória que está sendo iniciada, pois: “Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo, menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.”

Afora as inúmeras questões relativas à formação profissional, como o distanciamento entre teoria e prática, crítica comum aos cursos de nível superior; nas duas últimas décadas cresceu a oferta de cursos em formatos novos, semipresenciais ou à distância, que em muitas situações se traduzem em cursos aligeirados ou de consistência duvidosa (ARELARO, 2005).

Em outra frente, a definição de um novo perfil docente passou a ser explicitada nas reformas educacionais da década de 1990, expressas tanto na LDB (BRASIL, 1996), como em documentos orientadores do MEC referentes ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, e em documentos referentes à implementação de programas de avaliação externa. Segundo Freitas (2003), observando o documento “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior” (BRASIL, 2000) e Caldas (2007) em relação ao Parecer CNE/CP nº 09/01, que instituiu as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), nota-se que se fala apenas do que é esperado do professor, sem haver pronunciamentos sobre o que será oferecido a eles, sobre quais mudanças em termos de condições de trabalho ou de carreira estão previstas.

Campos (1999), comentando a proposta curricular em estudos no MEC em 1997, que previa a mesma formação para professores de Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial, indica a importância e necessidade de uma reavaliação, a fim de que contemple alguma flexibilidade para “que os futuros professores pudessem montar seu currículo a partir de um módulo básico e de disciplinas especializadas que os preparassem para o trabalho com diferentes tipos de alunos.” (p.138). A autora segue discutindo a existência de uma lacuna importante na formação de professores em diferentes *loci* institucionais e em diferentes países: “seria muito importante que fosse contemplado um aspecto que costuma ser totalmente negligenciado nesses

cursos: a formação para o trabalho com pais e comunidade.” (CAMPOS, 1999, p.139).

Campos já se preocupava, em 1999, com a proposição de um debate mais ampliado sobre formação e carreira docentes, afirmando que se teria “muito a lucrar com a contribuição da literatura e das experiências práticas na área de educação infantil, que até agora não têm circulado muito fora dessa especialidade.” (1999, p.128). Por essa razão propôs a adoção da expressão “professores de crianças de 0 a 10 anos”, no sentido da prescrição da LDB, “ao definir o mesmo tipo de formação para os professores que atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.” (p.128).

Freitas (2003) também acolhe algumas preocupações e proposições explicitadas por Campos. Para esta autora é necessário formar professores/educadores afinados com uma nova concepção de trabalho escolar que tenham:

- a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; - as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; - a formação para a participação ativa na gestão democrática do projeto pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas, no compromisso com a emancipação de nosso povo por meio da participação em suas entidades associativas – científicas, acadêmicas e sindicais –, que possibilitem sua formação integral, multilateral. (FREITAS, 2003, p. 1117).

Atualmente, sob a vigência da lei sobre o Fundamental de 9 anos, tais proposições parecem se colocar como possibilidades quanto ao projeto de continuidade pedagógica entre as duas etapas da Educação Básica, assegurando-se em seu interior as especificidades pedagógicas de acordo com as faixas de idade das crianças.

O primeiro documento oficial publicado pelo MEC sobre o Programa de ampliação do Ensino Fundamental (BRASIL, 2004) se posiciona fazendo alusão à necessidade de “assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos.” (p.24). Na sequência do texto, mantém-se a mesma defesa dos documentos oficiais referenciados anteriormente ao se afirmar:

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado. (p.24).

Entende-se que há uma preocupação em se propor uma ação partilhada e coletiva em termos de formação em serviço, quando se lê no referido documento:

[...] é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo [...] é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas. (p.25).

Em relação a essa questão, ao explicitar os modos de participação, o texto tem redações inequívocas, são os “encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições”, que permitem “articulação indissociada entre teoria e prática” e democratizam “as relações intra-escolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola” (BRASIL, 2004, p. 26). Contudo cabe o questionamento sobre como, mediante as complexidades do contexto escolar e da atividade docente em si, assegurar esses espaços na diversidade de instituições educacionais que fazem parte das redes de ensino públicas? Quem assumiria essa responsabilidade?

Ao persistir a falta de vontade e/ou de possibilidade de os gestores escolares assegurarem qualquer trabalho institucional coletivo a esse respeito; mantém-se a questão na esfera individual. O professor fica sendo o responsável pela sua própria formação, por buscá-la e assim assumir a competitividade que acaba se colocando como inerente aos parâmetros contemporâneos. Ao invés da cooperação e solidariedade sonhadas, do “caráter coletivo, solidário e partilhado de que se reveste o trabalho educativo e pedagógico de formação de nossa infância e juventude” (FREITAS, 2003, p. 1111); prevalece a ação individualizada e solitária de alguns.

Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p.191) os professores acabam sendo “compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho.” Espera-se que o professor assuma como um dever pessoal, individual, sua formação continuada, que, em última instância, deve assegurar-lhe o pleno exercício das atividades docentes.

O relato de Zibetti e Souza (2007) sobre a análise da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora evidenciou o contrário, que: fruto da vivência profissional e das experiências formativas, “O diálogo com formadoras, com colegas de profissão e com a pesquisadora também ocupou um lugar de destaque”, permitindo que ela

[...] ampliasse sua compreensão das questões pedagógicas que envolviam seu trabalho por meio da mediação de outros que compartilhavam as mesmas dúvidas ou com parceiras mais experientes, permitindo uma compreensão mais ampla da situação em análise. O que confirma as afirmações de Vigotski (1991) para quem a aprendizagem é sempre um processo mediado por outros. (p.260).

O que se percebe é que ainda tem-se um longo caminho a percorrer no sentido de tornar a escola, além de *locus* para o exercício profissional, em *locus* educativo, formativo, não apenas para os estudantes, mas também para o professor.

É provocativo o modo como Arroyo (2003) discute a relação entre fracasso escolar e falta de preparo do professor, entendida por ele como uma simplificação perigosa. O autor intitula seu artigo do seguinte modo: “Quem de-forma o profissional do ensino?”. Nele faz um resgate sobre o papel da instituição escolar nessa (de)formação: - existem problemas que se originam na organização do trabalho escolar; as condições de trabalho são muitas vezes desmotivadoras - burocracia, relações hierárquicas, salários baixos, infraestrutura precária, falta de autonomia, relações de trabalho desqualificadoras, entre outras. Kramer e Nunes (2007), tendo entrevistado professores de Educação Infantil de várias redes municipais do Estado do Rio de Janeiro, indicam que por um lado:

[...] as práticas de formação são caracterizadas por iniciativas esporádicas, descontínuas, e acabam por imprimir um modelo de formação no qual teoria e prática aparecem cindidas, sendo o professor concebido como um sujeito tutelado nas práticas de formação que a ele se destinam. De outro lado [...] Percebe-se também que o processo de formação fragmentado, marcado pela dissociação teoria e prática, episódico, caracterizado pelo sistema de “repasses” consecutivos, desapropria o professor da autonomia sobre o seu fazer, reduzindo-o a executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer ingerência. (KRAMER; NUNES, 2007, p.436-437).

Arroyo (2003, p.114-115) destaca que “o problema a ser aprofundado é se as condições a que é submetido o trabalho educativo não tendem a torná-lo “deseducativo e deformador” e complementa afirmando que “o problema da educação dos educadores não é exclusivo de quem trabalha nos centros de sua formação, mas também e, sobretudo, dos proprietários e administradores de ensino que submetem esses profissionais a processos e relações de trabalho deformadoras.” Entre outros aspectos, o ponto mais crítico na visão do autor se refere ao fato de exigir-se que a maioria dos professores sejam habilitados e qualificados somente para executar o que é definido e concebido por outros. “Essa função de pensar, conceber, decidir sobre sua prática pode estar na unidade escolar

ou distante nas Delegacias de Ensino, nas Secretarias, no MEC, ou no especialista, na direção, na Mantenedora e até no livro didático.” (p.116). Ao mesmo tempo em que dizem respeito à organização do trabalho escolar, esses aspectos impactam na formação, seja a inicial ou a continuada, uma vez que o espaço para o exercício criativo e intelectual do professor vai-lhe sendo usurpado, denegado.

Souza (2006, p.489) corrobora a denúncia de Arroyo sobre a desconsideração ou subestimação da “importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas”, destacando que vários autores fazem referência a tais aspectos. E ainda “propõem que nos voltemos para as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social.”, bem como entendem ser imprescindível “conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos”, repensando além da formação inicial, “a carreira docente e as políticas salariais.” (SOUZA, 2006, p.489).

Retomando os dados coletados por Kramer e Nunes (2007) em entrevistas com profissionais (professores e técnicos) das redes municipais de educação vê-se que eles

[...] revelam que a tendência centralizadora ainda é muito forte na cultura da escola e do sistema educacional dos municípios. A participação plena – quando o professor toma parte das decisões políticas, pedagógicas e administrativas da escola, entre as quais, a elaboração do projeto pedagógico, a construção do calendário escolar, a destinação dos recursos financeiros – ainda não constitui prática comum no dia-a-dia, muito marcado por uma concepção de que o secretário e o diretor são os únicos “responsáveis” pela escola.

As autoras concordam com Arroyo (2003) e Souza (2006), no sentido de advogar que “não se trata de imputar a responsabilidade unicamente aos docentes, pois os fracassos da escola são decorrentes também de fatores ligados à política

educacional (salário, formação, acompanhamento do trabalho, coordenação, infraestrutura e serviços etc.).” (KRAMER; NUNES, 2007, p.443).

Em relação aos contextos pesquisados, as escolas a que as professoras entrevistadas estavam vinculadas, percebeu-se um cotidiano contraditoriamente marcado pela autonomia e pela centralização. De um lado, cabia às professoras gestarem sua ação de ensinar, de outro lado e ao mesmo tempo, era esperado que as mesmas se submetessem à coordenação e prestassem contas e/ou partilhassem com a coordenação e/ou com outras professoras o processo de trabalho por elas planejado e encaminhado.

Penna (2007), tendo pesquisado professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em São Paulo, também obteve depoimentos semelhantes aos do trabalho de Kramer e Nunes (2007), no que diz respeito à falta de autonomia no cotidiano escolar; acrescida da sobrecarga de tarefas e da necessidade de efetivação de projetos advindos de instâncias superiores à própria escola.

Entende-se que a complexidade da ação de ensinar excede qualquer norma administrativa voltada a prescrever e circunscrever as práticas educativas, uma vez que orientações, normas, prescrições não têm a capacidade de captar a dinâmica do cotidiano escolar, os possíveis problemas e as soluções necessárias e viáveis a esse cotidiano.

Como já fora assinalado anteriormente, a partir das diferentes fontes consultadas, o contexto institucional, com suas condições concretas, com suas demandas e devido às atribuições impostas ao professor, irá influenciar toda a sua trajetória profissional. São principalmente as condições cotidianas de trabalho que interferirão nas identidades singulares, nos modos de apropriação e construção de conhecimentos dos professores.

3.3 PODEM AS CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR SER IATROGÊNICAS⁴⁴?

Fez-se anteriormente alusão à discussão proposta por Arroyo (2003) sobre o fato de as condições e relações de trabalho, seja de executivos, de operários ou de professores, constituírem-se deseducativas e deformadoras a esses profissionais. Soma-se a essa preocupação uma vertente de estudos envolvendo, especificamente, as repercussões das condições e processos de trabalho sobre a saúde dos professores. E tais trabalhos acabam por comprovar seus efeitos iatrogênicos.

Codo (1999) realizou um estudo sobre a saúde mental dos professores do ensino fundamental e médio em todo o país. Este estudo abrangeu 1.440 escolas e 30.000 professores, e revelou que 26% dos professores estudados apresentavam exaustão emocional. Fatores como: desvalorização profissional, baixa autoestima e ausência de percepção dos resultados do trabalho desenvolvido foram associados ao quadro encontrado. Segundo o autor, turmas muito grandes prejudicam o aprendizado e trazem dificuldades tanto para os alunos quanto para o professor, que tem de manter a qualidade da aula sem deixar de atender bem aos alunos.

Outro estudo nesta direção é o de Silvany-Neto e col. (2000), que envolveu 573 professores, de 58 escolas da rede particular de ensino de Salvador. As condições de trabalho negativas mais referidas foram: esforço físico elevado (78,8%), exposição à poeira e ao pó de giz (62%) e fiscalização contínua do desempenho (61,9%). As cinco queixas mais frequentes de saúde foram: dor de garganta, dor nas pernas, dor nas costas, rouquidão e cansaço mental. A prevalência de distúrbios psíquicos menores foi de 20,3%.

⁴⁴ O termo iatrogenia significa uma alteração patológica provocada por um determinado tratamento. No contexto presente se refere às condições e relações encontradas e vivenciadas no trabalho, que ao invés de promoverem a saúde e o bem-estar do trabalhador, tendem a fazer o contrário.

Ambos os estudos revelaram elevado nível de estresse associado ao trabalho. Além da indicação de sintomas físicos, como rouquidão, dor nos membros superiores e varizes, queixas de nervosismo e de cansaço mental, também estiveram muito presentes entre as queixas mais importantes dos professores. No estudo de Reis e col. (2006) verificou-se que a ausência de suporte social, de cooperação e de controle sobre o trabalho, estão significativamente relacionados com exaustão emocional e irritabilidade.

Esses e outros estudos apóiam fortemente a ideia de que a alta demanda no trabalho predispõe a reações de estresse como exaustão emocional (cansaço mental) e irritabilidade (nervosismo).

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) também estudaram as relações entre o processo de trabalho docente, as condições para tal e o possível adoecimento físico e mental dos professores. Para isso, analisaram os dados apresentados no Relatório da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, entre abril de 2001 e maio de 2003. Os dados obtidos não indicam o número de professores envolvidos e sim o número de afastamentos entre os professores. Os diagnósticos que geraram os afastamentos diziam respeito a transtornos psíquicos, tendo ficado em primeiro lugar frente a outros problemas.

Caldas (2007, p.57), tendo estudado o que chamou de desistência e resistência no trabalho docente, reitera que perante condições e processos adversos no trabalho “acentua-se o sofrimento, o desgaste e a despersonalização, levando muitos professores a buscarem saídas individuais que minimizem a dor e a angústia, provocadas pelo constante sentimento de frustração, o que em alguns casos acaba sendo o próprio abandono da profissão.”

Foi exatamente este o tema de outra pesquisa de abrangência estadual. Lapo e Bueno (2003) buscaram descobrir o que determinava o desligamento do emprego

ou da profissão por professores da rede estadual de São Paulo, entre os anos de 1990 e 1995. Para isso entrevistaram dezesseis professores que solicitaram suas exonerações. Nos relatos indica-se o enfraquecimento progressivo de vínculos com o trabalho, fosse pelos baixos salários, pelas exigências consideradas excessivas ou pelo contexto adverso – organização burocrática e centralizadora, falta de apoio, dificuldades nas relações, escassez de recursos. O abandono definitivo foi, quase sempre, precedido de "abandonos temporários", distanciamento físico, como faltas, licenças curtas e sem vencimentos, remoção; ou psicológico, pela acomodação, indiferença, não envolvimento com os problemas cotidianos ou com o trabalho de modo geral, indicando o “enfraquecimento e até mesmo a ruptura de alguns vínculos” (LAPO; BUENO, 2003, p.80). Tais processos acabavam sendo modos provisórios para adiar a decisão de deixar definitivamente a carreira na rede estadual, o que implicaria, em muitos casos, em perdas pessoais, profissionais e financeiras.

Contudo, as autoras destacam que tais abandonos temporários, ao contrário de resolver ou amenizar a condição de insatisfação ou de impotência do professor para lidar com as dificuldades de seu cotidiano de trabalho, acabam contribuindo para agravá-las. Aumentam os sentimentos de não integração ao trabalho, “não há solução para os problemas, apenas a fuga deles” (p.81), tendo resultado no abandono definitivo do magistério para os entrevistados. Pois, além de haver um limite para usufruir dessas formas de evasão, elas também deixam de ser eficientes ou suficientes, “provavelmente [...] ao retornarem, os professores encontrem a mesma situação, sem que tenha havido alterações significativas para a melhoria da vida no trabalho e, com isso, o desânimo e o desencanto do professor vão aumentando.” (LAPO; BUENO, 2003, p.86).

Dados da pesquisa de Codo (1999) contrapõem-se ao dado evidenciado na pesquisa de Lapo e Bueno (2003). Codo afirma que aproximadamente 90% dos

profissionais investigados indicam "o desejo de permanecer na organização e de exercer suas atividades; a identificação com os seus objetivos e o empenho em favor do trabalho" (CODO, 1999, p.101-103). Decorrente disso, Codo considera que esses professores se mostram "comprometidos com a organização em que trabalham" (p.103). Outros estudos revelam que esse envolvimento e engajamento com o trabalho podem dever-se: - às relações que os professores estabelecem com seus alunos, o que de alguma forma lhes dá ou algum prestígio e satisfação ou a possibilidade de exercício de poder em relação aos alunos; - à associação entre docência e o exercício da cidadania, no sentido de possibilitar aos alunos das classes pobres, por intermédio de sua ação, a igualdade de acesso aos direitos sociais; - ao trato com o conhecimento; ao desempenho de uma postura ética. Esses aspectos desvelam a percepção de um alto valor simbólico associado à função que exercem, por parte desses profissionais, distinguindo-os socialmente, mesmo em face à atual desvalorização da docência (GATTI, 2000; PENNA, 2007).

Penna (2007, p.39) alarga essa questão afirmando que há um peso ainda alto dado à concepção do magistério como "missão, no sentido de dar o melhor de si, bem como de ajuda, assumindo caráter assistencialista. Espera-se que o professor contribua para melhorar a vida de seus alunos, educando-os e preparando-os para a vida", o que pressupõe, mesmo em uma educação laica e pública, altruísmo e abnegação.

Talvez esses aspectos, entre outros, se relacionem ao fato de o processo de abandono total da profissão ocorrer lentamente, o que foi indicado pelas análises realizadas por Lapo e Bueno (2003). O abandono total da profissão acaba sendo entremeado por diferentes mecanismos pessoais e institucionais utilizados pelos professores para afastamentos provisórios. As análises indicam ainda que entre os determinantes para o abandono completo da função de professor estão: os baixos salários, as situações precárias de trabalho, a insatisfação e o desprestígio social da

profissão (LAPO; BUENO, 2003). Ao mesmo tempo, existe uma percepção de distinção social devido ao valor simbólico elevado autoatribuído pelos professores (GATTI, 2000; PENNA, 2007) e um desprestígio social e econômico perante outras profissões.

Em todos esses estudos (CALDAS, 2007; ARROYO, 2003; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; LAPO; BUENO, 2003; SILVANY-NETO e col., 2000; CODO, 1999) verifica-se que a despeito das políticas de educação para todos, apregoada nos tempos atuais, existe uma defasagem entre as condições de trabalho e as metas traçadas e efetivamente alcançadas, que acabam gerando sobreesforço dos docentes na realização de seus afazeres.

Caldas (2007) também discutiu algumas ações sindicais (no caso do SISMAC) no sentido de promover de modo coletivo a saúde ocupacional dos professores, deixando de ver a questão de modo particularizado e individualizado. Contudo, pelos embates entre o sindicato e o Departamento de Saúde Ocupacional da Secretaria Municipal de Recursos Humanos de Curitiba percebidos pela autora, afirma-se: “repete-se aqui a postura de culpabilização da vítima, outra face da política educacional que aposta no protagonismo do professor individual como forma de solucionar os problemas educacionais [...] sem que nenhuma menção às condições de trabalho seja citada.” (p.61). A Rede Municipal de Educação de Curitiba revela uma “certa invisibilidade dos problemas enfrentados na realidade das escolas, que costumam ser tratados com excepcionalidade, na maioria das vezes atribuindo-se ao professor(a), tomado individualmente, a causa e as conseqüências do sofrimento decorrente”. (p.95).

Ainda que não esteja entre as intenções da presente pesquisa analisar especificamente os problemas decorrentes da ocupação profissional do professor (as doenças, sejam de caráter físico ou psicológico), entende-se como fundamental conhecer esses aspectos presentes no cotidiano das escolas e redes municipais de

ensino. Independentemente de cada professor ter sido ou não acometido por problemas dessa natureza, todos os professores estão imersos nessa realidade. As muitas exigências inerentes ao trabalho, o convívio com as dificuldades próprias e de seus pares, a execução de tarefas com as quais discorda ou que por vezes não entende, a rotinização e burocracia implícitas à função no momento presente; são alguns dos indicadores que trazem nuances desfavoráveis ao trabalho do professor.

Sampaio e Marin (2004), discutindo a política de ciclos escolares, realçam o fato de as reformas exigirem “alterações muitas vezes não escolhidas e não compreendidas pelos professores”, mas que

[...] supõem e exigem que o professor mude [...] No entanto, o professor nunca aprendeu a trabalhar assim, não experimentou essa organização, sequer como aluno, e tais práticas não têm lugar numa tradição de escola de massa, que se sustenta no atendimento indiferenciado e homogeneizador, para dar conta de grupos numerosos e heterogêneos, distanciados do que se faz legítimo na cultura da escola. (p.1221-1222).

As autoras estão fazendo referência às adequações necessárias para a mudança de lógica da escola, do paradigma da seriação para o de ciclos; contudo, o que elas afirmam também é válido para a questão deste estudo, uma vez que tal mudança na legislação deve trazer mudanças para a escola, para a ação de ensinar do professor, para os conteúdos a serem trabalhados com as crianças e para as formas de mediação escolhidas para tal.

Assim, interessa, para efeito desta pesquisa, conhecer o que se sabe e qual a visão do professor sobre a ampliação e antecipação da frequência à escola obrigatória. Para que não se recaia no risco de que professores e crianças – agentes e sujeitos alvo da referida política – tornem-se “trapezistas sem rede” em uma situação na qual “O velho contrato social pode estar sendo rasgado sem que o novo seja nítido [...] não adianta buscar resultados quantitativos primeiro e qualidade depois.” (GOMES, 2005, p.31).

Do que foi disposto até aqui, depreende-se a existência de um grande distanciamento entre o que é legislado e o cotidiano escolar, o que acontece com professores e alunos nas salas de aula. Sabe-se que as reformas políticas afetam de muitos modos o cotidiano da escola e a vida dos que ali convivem, destacando-se os professores. Entretanto, essas mesmas reformas e o modo como são implementadas expressam o descaso com esses mesmos sujeitos: os professores não são chamados para participar da elaboração de propostas ou de alterações que se relacionam com seu próprio trabalho e com a escola, sequer com o que será feito em relação aos alunos. É comum imperar entre os professores a total falta de clareza sobre o que se espera de seu desempenho, bem como da escola, o que culmina com a dificuldade em desenvolver sua função principal, a ação de ensinar.

Diminuir a distância entre demandas políticas e realidades educativas é, para o momento atual, e talvez tenha sido sempre, uma questão central na área educacional. A fim de contribuir para o esclarecimento dos problemas dessa tensão, cabe neste estudo analisar o impacto de uma das políticas educacionais presentes para o trabalho do professor, referente à antecipação e ampliação do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 4 - ITINERÁRIOS DA PESQUISA DE CAMPO: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Das Utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos, se não fora
a mágica presença das estrelas!
Mario Quintana*

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O delineamento metodológico escolhido para as devidas aproximações ao problema da presente pesquisa foi o estudo qualitativo, ressaltando seu caráter compreensivo e interpretativo. Tal escolha deve-se ao fato de a temática implicada na pesquisa constituir-se em um advento recente no contexto educacional brasileiro, bem como o problema em questão não dispor de muitos estudos, havendo poucas pesquisas evidenciadas na literatura.

Tem-se como pressuposto orientador, a perspectiva da Psicologia Sociohistórica ou Histórico-cultural, que considera o fato de o método de trabalho em pesquisa estar intrinsecamente vinculado à concepção de realidade que se tem, ou seja, à concepção da relação homem-mundo. Mais especificamente, a ênfase se coloca na busca por compreender o que se passa com as pessoas em seus cotidianos psicossociais, tendo o contexto social e histórico como determinante de suas vidas.

Vilarinho (2000) alerta para o cuidado que deve ter o pesquisador no momento da escolha das estratégias metodológicas aplicadas à pesquisa, uma vez que “A tomada de decisões metodológicas é sempre uma tarefa difícil para o investigador na medida em que ele tem que selecionar um método e técnicas de

investigação adequadas ao seu objetivo de estudo, que lhe permitam a produção de novo conhecimento.” (p.119).

Assim, buscou-se, ouvindo os professores acerca da realidade concreta que têm vivenciado, principalmente no que diz respeito às recentes mudanças referentes ao prolongamento do Ensino Fundamental, apreender sua visão acerca dessa nova realidade.

4.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Elegeu-se como instrumento e procedimento principal a ser utilizado no campo empírico da presente pesquisa, a realização de entrevista individual, semiestruturada, que foi desenvolvida com base em um roteiro básico, previamente elaborado, com perguntas abertas, para a construção dos dados de análise.

Aguiar (2006, p.18) ressalta que a “entrevista é um dos instrumentos mais ricos e permite o acesso aos processos psíquicos que interessam, particularmente os sentidos e os significados⁴⁵.” Pois, na entrevista, de acordo com Lüdke e André (1986, p.33) "se cria uma interação, uma atmosfera de influência recíproca, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas". Por isso, a escolha da entrevista com perguntas abertas, para criar essa atmosfera entre quem pergunta e quem responde, para que a entrevista ganhe vida ao se iniciar a interlocução, o diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado.

Concorda-se com Zago (2003, p.301) quando ela enfatiza o caráter social e interpessoal da entrevista, dizendo que tal recurso permite expressar “realidades, sentimentos e cumplicidades”, pois esse

⁴⁵ Nesse mesmo Capítulo, na parte referente às considerações acerca da análise dos dados, apresentam-se e discutem-se essas noções para a Teoria Sócio-Histórica, na concepção de Vigotski (2001) e de acordo com a interpretação de Aguiar (2000, 2006) e Aguiar e Ozella (2006).

[...] encontro com um interlocutor exterior ao universo social do entrevistado representa, em vários casos, a oportunidade de este ser ouvido e poder falar de questões sociais que lhe concernem diretamente. [...] Não raro nossos informantes nos fazem confidências, nos têm como seus interlocutores, porta-vozes de suas reivindicações (ZAGO, 2003, p. 301).

A entrevista é, portanto, uma forma de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Nesse sentido, o objetivo maior da entrevista é a compreensão da riqueza do material que se descobre, desvelado pelas falas dos entrevistados que aponta para uma realidade viva, oferecendo pistas para a interpretação do fenômeno estudado (ZAGO, 2003; GASKELL, 2007).

Elaborou-se um primeiro roteiro de entrevista, com base na literatura revisada afim, ainda que não específica (MAINARDES, 2006; KRAMER, 2006) e na experiência da pesquisadora com a temática. No mês de julho de 2008, a partir do sorteio de uma escola da Rede Municipal de Curitiba, realizou-se o Projeto Piloto.

4.2.1 Efetivação do estudo piloto

Fez-se contato com a escola por intermédio da Pedagoga da instituição, inicialmente por telefone e em seguida pessoalmente. Nessa ocasião a pesquisadora fez uma breve apresentação sobre o estudo e suas intenções e também sobre as questões éticas envolvidas nesse trabalho de pesquisa, como por exemplo o fato de as informações ali reveladas serem utilizadas única e exclusivamente para compor a pesquisa, não sendo passível de discussão em outros espaços profissionais. Foi explicitada a necessidade de que os professores que estivessem dispostos a participar da pesquisa assinassem um termo de consentimento para a entrevista, assim como a necessidade de uso do gravador de áudio. Após a concordância da Pedagoga, fez-se o convite verbal às professoras do

período matutino, no momento em que estavam reunidas na sala dos professores. Marcaram-se as entrevistas com duas professoras dessa unidade escolar (pertencente à Regional Boa Vista), para a mesma semana, em seu dia de hora permanência⁴⁶.

No momento de cada entrevista individual, retomaram-se as explicitações referentes às intenções, à relevância científica e social da pesquisa, bem como às questões éticas implicadas. Expôs-se ainda sobre a necessidade de gravar a entrevista e de que a participante expusesse de fato suas ideias. Solicitou-se a assinatura do termo de consentimento para a entrevista (Anexo 3); assim como entregou-se a cada participante o termo de compromisso da pesquisadora (Anexo 4). Também se fez referência ao formulário com questões para identificação e caracterização do perfil de cada participante, o qual a pesquisadora entregaria ao término da entrevista.

Após a adesão e o consentimento das participantes, as entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, pela própria pesquisadora, em ambiente reservado. Os dados foram gravados para serem transcritos na íntegra. A esse respeito Zago (2003, p.299) assinala: “A gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização.”, Além da clara e importante função de possibilitar um material para análise mais completo e fidedigno. Concluída a entrevista, a pesquisadora permitiu-se uma conversação mais livre e informal com cada participante e antes da finalização foi entregue o formulário para as participantes responderem acerca da sua identificação, formação, experiência profissional, entre outras informações.

⁴⁶ Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, as professoras contam com um dia na semana, chamado de Permanência, para realizar atividades de planejamento, organização e/ou cursos fora da instituição escolar. Nesse dia, a turma tem atividades com outros professores durante o período letivo.

O estudo piloto constituiu-se em um momento relevante em que foi possível reconhecer os espaços disponíveis para as entrevistas, as dificuldades e interferências possíveis em meio à sua realização e às vicissitudes relativas ao processo de captação das falas por meio de gravação. Permitiu também uma reflexão quanto à postura da pesquisadora, na função de entrevistadora, além de ter servido como pré-teste do instrumento de apoio à entrevista. Fez-se a opção de não tratar os dados do projeto piloto nos resultados da pesquisa, por considerar-se tal momento como anterior à construção sistematizada dos dados.

Em função dessa etapa, foram revistos alguns questionamentos presentes no roteiro de entrevista utilizado no piloto, para que ele se configurasse como instrumento adequado para a construção dos dados pertinentes aos objetivos dessa pesquisa. Dessa forma, as mudanças básicas do roteiro se referem: à ordem sequencial das perguntas; à retirada de perguntas que repetiam a mesma temática; à inclusão de complementos em algumas questões, no sentido das participantes justificarem suas respostas.

Assim, passou-se a ter um novo roteiro, pós estudo piloto (Anexo 5), que serviu para a interlocução durante as entrevistas do estudo principal. A entrevista teve como objetivo reconstituir um conjunto amplo de circunstâncias e assim abordou questões sobre a vivência de cada professora sobre o processo de implementação da política dos 9 anos, considerando-se: o conhecimento acerca da proposta de reestruturação do Ensino Fundamental, a opinião da professora sobre o impacto dessa reorganização, as dificuldades enfrentadas pela professora e as soluções encontradas para tal implementação. Também foram incluídas as mudanças e permanências em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com a série inicial do Ensino Fundamental de 9 anos, e sobre a ocorrência ou não de modificações nas práticas e rotinas escolares e no espaço físico da unidade escolar correspondente.

Esse procedimento buscou aprofundar individualmente respostas e comentários considerados relevantes, observando também outros aspectos que não exclusivamente a comunicação verbal. Anotações a respeito das reações, dificuldades e eventuais manifestações dos entrevistados foram registradas, no ato da entrevista, e depois anotados juntamente às transcrições, acreditando-se assim que foi captado integralmente o posicionamento dos participantes diante da questão em estudo.

Do mesmo modo que se reviu o roteiro para entrevista, o formulário com questões para identificação e caracterização do perfil de cada participante também foi revisto em decorrência do estudo piloto. Tal instrumento foi utilizado a fim de captar dados sobre: perfil sociopessoal, formação acadêmica, experiência e aspiração profissionais das professoras, tendo sido finalizado com dezesseis perguntas objetivas acerca desses itens (Anexo 6).

4.3 A PESQUISA: CONTEXTOS E PARTICIPANTES

Buscou-se a interlocução com professores, especificamente professoras, no caso dos participantes deste estudo⁴⁷, da Rede Municipal de Educação de Curitiba que estivessem vivenciando em seu cotidiano a proposta de reestruturação da Educação Básica nacional e fossem responsáveis pelas turmas de 1º ano, durante o ano letivo de 2008.

A Rede Municipal de Educação de Curitiba contava, em 2008, com 173 estabelecimentos escolares para atendimento educacional às modalidades e níveis envolvendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (CURITIBA, 2008). Para acompanhamento das atividades

⁴⁷ Nas escolas contatadas para a coleta de dados da presente pesquisa, não havia professores do sexo masculino, como regentes de sala, no quadro docente. Havia professores do sexo masculino apenas na área de Educação Física.

desenvolvidas nessas unidades escolares e para efetivação das suas próprias ações, a Secretaria Municipal de Educação segue a descentralização proposta pela Prefeitura, dividindo a cidade em nove Administrações Regionais (Anexo 7).

A circunscrição do universo da presente pesquisa fez-se a partir do sorteio de uma escola pertencente à Regional Boa Vista, que foi a contatada para o Projeto Piloto. Uma vez que esta regional agregava outras 23 escolas municipais de Ensino Fundamental (Anexo 8), sortearam-se, da mesma Administração Regional, outras três escolas.

Decorrente disso, as seis participantes da pesquisa integravam o quadro docente de três escolas municipais de Curitiba, todas da Regional Boa Vista.

Em seguida, no texto, faz-se uma breve contextualização sobre essas unidades escolares, tendo por base o projeto político-pedagógico de cada uma. A fim de se resguardar o anonimato das escolas, para efeito de sua apresentação, a identificação delas no presente texto será feita pelas letras A, B e C.

4.3.1 As escolas

Escola A - foi fundada no ano de 1976. A partir do ano de 2004, vinculou-se ao Projeto Piá, com atendimento na área de Promoção Social, visando o atendimento integral para alunos matriculados na escola. Manteve-se esse atendimento até 2008, chamado agora de Unidade de Contraturno, que funciona no mesmo bairro, em espaço físico separado do prédio escolar. Anexo à escola existe um Farol do Saber, que foi criado em 1996 e atende a comunidade escolar e local, oportunizando a consulta e empréstimo de livros e o uso de computadores.

Atualmente a escola oferece turmas do 1º ao 5º ano (ou 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos) para aproximadamente 1.200 crianças e jovens entre 5 e 12 anos, em 40 turmas, considerando-se os períodos da manhã e da tarde. Em anos

anteriores, já houve turmas de pré-escola. Contudo, no ano de 2008, em função da demanda por matrículas para as turmas do Fundamental, não foi aberta nenhuma turma de Educação Infantil (pré). Hoje existem sete turmas de 1º ano, sendo quatro pela manhã e três à tarde. Durante as seis visitas feitas à escola observou-se que o local estava em processo de reforma e ampliação do espaço coberto. Foi construída uma quadra de esportes coberta e nas salas das turmas de 1º ano estavam sendo colocados armários embutidos em substituição dos antigos.

Os dados sobre a comunidade familiar dos alunos indicaram uma média de três a cinco membros por unidade; a renda variava entre dois e três salários mínimos. Havia um grande percentual de responsáveis sem renda fixa, que atuavam como trabalhadores temporários. A escolaridade variava entre o Ensino Fundamental incompleto e o Ensino Médio.

Escola B - também foi fundada no ano de 1976. A partir do ano 2000, a escola passou a organizar o ensino em Ciclos de Desenvolvimento Humano. Em 2003, por intermédio de um levantamento sobre o fluxo de matrículas para o Ensino Fundamental relativo aos três anos anteriores, constatou-se uma tendência a vagas ociosas no segmento e em seguida, em consulta à comunidade, tomou-se conhecimento de crianças de 4-5 anos sem atendimento. Desse modo, em 2003 mesmo, após atendida a demanda por matrículas nos dois ciclos do Fundamental, abriram-se matrículas para crianças de 4-5 anos, no Pré II.

Atualmente a escola atende onze turmas desde o pré-escolar até o 5º ano (ou 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos), englobando aproximadamente 350 crianças e jovens entre 4 e 11 anos. Existem duas turmas de 1º ano, sendo ambas no período da tarde.

A escola realiza diferentes modalidades de atendimento, organizando-as em horários diferenciados, que oferecem: aulas regulares; apoio pedagógico

individualizado; reorganização dos grupos e dos tempos em oficinas (xadrez, produção/reescrita de textos, matemática, atividades com Lego, laboratório de informática) de acordo com as necessidades dos alunos; projeto de xadrez (realizado pelo professor de Educação Física ou de aulas complementares).

A Escola B foi a única que, durante o período das visitas para a entrevista, não estava passando por reforma e/ou ampliação. A escola onde foi realizado o estudo piloto e as escolas A e C passaram por vários trabalhos desse tipo no ano letivo em curso.

Os dados sobre as famílias dos alunos indicaram uma média de três dependentes; a renda familiar variava entre um e cinco salários mínimos, sendo que 50% se encontrava entre um e três salários; a escolaridade média foi bem variável, poucos pais eram analfabetos, havendo entre a maioria tanto a formação apenas no Fundamental quanto em nível médio e houve outro grupo pequeno com formação Superior completa ou incompleta; a origem étnica se dividiu principalmente entre polonesa, italiana e alemã.

Escola C - iniciou seu funcionamento em 1961, sob regime de escola isolada. Em 1976, passou a atender crianças moradoras do bairro e, no ano de 2001, foi municipalizada.

Atualmente oferece turmas de pré-escolar e do 1º ao 5º ano (ou 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos) para aproximadamente 410 crianças e jovens entre 4 e 11 anos e educação de jovens e adultos. Existem quatorze turmas funcionando, sendo quatro de 1º ano, uma pela manhã e outras três à tarde. A escola também oferece atividades de contraturno para alunos da própria escola e de outras escolas do bairro e de bairros próximos.

Durante o período em que a pesquisadora esteve na escola, em quatro dias diferentes ao longo de um mês, estava sendo refeita a pintura tanto interna (salas de

aula, inclusive) quanto externa (quadra de esportes aberta) e houve a troca de computadores da sala de informática.

Praticamente em 80% das famílias, os responsáveis eram o pai e a mãe da criança; em 17%, a mãe era a única responsável. Quase 65% das famílias tinham de quatro a seis pessoas morando na mesma casa; outros 24% tinham de 2 a três pessoas e 11% incluíam de seis a oito pessoas. Sobre a escolaridade dos pais: 11% cursou até a quarta série do ensino fundamental; 37% possuía até a quinta série; poucos cursavam ou já haviam concluído o nível superior ou pós-graduação (inferior a 6%). Sobre a renda familiar: 78% dos responsáveis declaravam uma renda de mais de um salário mínimo e 22% de até um salário mínimo. A televisão, o rádio, a leitura e as brincadeiras com os filhos eram as principais atividades de lazer das famílias. Aproximadamente 70% das crianças ficavam em casa no horário em que não estavam na escola, ou ficavam em outra casa (8%), ou no contraturno (20%) e o índice de outras opções foi de 3%.

Observou-se que as três unidades escolares de onde provêm as participantes da pesquisa guardavam algumas semelhanças entre si: todas atendiam até o 5º ano (ou 4ª série); como regentes de turma, só havia profissionais do sexo feminino; a renda da maioria das famílias era inferior a três salários mínimos; três foi o número médio de membros para a maioria das famílias. Do mesmo modo, apesar de pertencentes à mesma Rede Municipal e não estarem tão distantes entre si geograficamente, há algumas diferenças significativas: a escola A é praticamente três vezes maior do que as escolas B e C em número de matrículas; a escola A foi a única entre as três que não atendeu, em 2008, a faixa de idade referente à Educação Infantil. Com isso, o número de turmas e de professoras de 1º ano mostrou-se bem diferente entre as três escolas, sendo sete, duas e quatro, respectivamente para as escolas A, B e C. Duas escolas ofereciam contraturno no prédio da própria escola, no caso da C, e em outro prédio, no caso da escola A; na

escola B existiam atividades em outro turno apenas para alunos que necessitassem de reforço. Pode-se inferir desses dados que há maior proximidade de condições familiares entre as escolas A e C, diferente da escola B.

Uma questão que chamou a atenção foi o fato de, mesmo em pleno período letivo, duas das escolas (A e C e também a escola em que foi realizado o estudo piloto) estarem passando por reforma e pintura. Nas duas escolas houve implicações diretas nas condições de trabalho das professoras e nas condições de atendimento das crianças do 1º ano por envolver, além do espaço escolar em geral, as suas salas de aula.

Na escola contatada para o piloto, uma turma foi desalojada de sua sala, estando na ocasião em uma sala improvisada. Na escola A, duas turmas do 1º ano estavam recebendo armários embutidos novos e durante alguns meses tiveram a construção da cobertura da quadra acontecendo contígua às suas salas. Na escola C, a pintura da sala da turma do 1º ano da manhã talvez tenha acontecido em um final de semana, mas não poupou professora e crianças da poeira, cheiro de tinta e de verem seus trabalhos retirados das paredes de modo descuidado, tendo sido largados pela sala, em qualquer lugar.

4.3.2 As professoras: Beatriz, Cintia, Fernanda, Maria Luiza, Paula e Tayane

As seis participantes da pesquisa eram todas mulheres. Com isso, a função profissional assume no texto o gênero feminino e passa-se a partir de então a utilizarem-se os termos professora e professoras. Foram entrevistadas quatro professoras da escola A, uma professora da escola B e outra da escola C. Todas sempre fizeram parte do Quadro Funcional do Magistério, relativo às escolas de Ensino Fundamental. No município de Curitiba não aconteceu de o pessoal pertencente ao segmento da Educação Infantil ter assumido as turmas de 1º ano do

Ensino de 9 anos (possibilidade assinalada no 3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental; BRASIL, 2006d, p.10-11), sequer as turmas da chamada Etapa Inicial (última turma do pré-escolar), que já estavam integradas à escolaridade em Ciclos de Aprendizagem (proposta pelo município e adotada pela maioria das escolas desde 1999)⁴⁸.

Com a intenção de conhecer cada participante nas suas singularidades e ao mesmo tempo reconhecer suas inserções nessa atuação que lhes é comum, passa-se às apresentações de cada uma, com base no que elas indicaram no momento das entrevistas. A fim de se resguardar o anonimato das participantes, pediu-se que cada uma escolhesse um nome fictício que viria a constar do texto da pesquisa (uma das professoras deixou a cargo da pesquisadora esta escolha). Desse modo, os nomes aqui expostos foram escolhidos para efeito da apresentação delas e das informações por elas fornecidas. Os nomes escolhidos pelas professoras têm histórias particulares e significados pessoais que ficaram resguardados a elas. Assim, passa-se a conhecer as singularidades de: BEATRIZ, CINTIA, FERNANDA, MARIA LUIZA, PAULA e TAYANE.

Elegeu-se usar a ordenação alfabética para a exposição que segue:

BEATRIZ está com 38 anos, é casada e tem dois filhos (um com 10 anos e outro com 6 anos). Já trabalhou com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Tem 18 anos de Magistério. Na ocasião trabalhava exclusivamente como professora na Rede Pública Municipal em um período, tendo feito concurso público para tal. No período contrário auxilia o marido em um estabelecimento comercial de propriedade dele. Sua renda pessoal está entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00 mensais.

⁴⁸ Atualmente, entre as 173 escolas municipais existentes, apenas 8 escolas adotam o regime seriado e 9 adotam os dois regimes, em série e em ciclos (CURITIBA, 2008).

Formou-se em Magistério, no nível Médio, tendo-o cursado no Instituto de Educação do Paraná. No nível superior, concluiu o curso de Pedagogia, na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Ela não soube precisar o ano de conclusão nessas duas etapas. Em 2001 concluiu o curso de Especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX).

O tempo de atuação como docente em etapas distintas se mostrou dividido, aproximadamente, da seguinte forma: trabalhou 12 anos na Educação Infantil com crianças acima de 3 anos; 8 anos com 1ª e 2ª Séries do Ensino Fundamental (atuais 2º e 3º Anos) e dois anos com 3ª e 4ª Séries (atuais 4º e 5º Anos).

No ano de 2007, estava como professora do Pré, que se tornou uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Sua intenção em termos de trabalho futuro foi permanecer na função atual, na mesma instituição, mas muito provavelmente assumindo uma turma mais avançada em termos de tempo de escolaridade e não mais uma turma de 1º ano.

FERNANDA é casada, está com 40 anos e tem dois filhos (um com 17 anos e outro com 9 meses de idade). Tem 20 anos de experiência no Magistério, já tendo trabalhado na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

Atualmente trabalha em dois períodos na Rede Pública Municipal, na mesma escola. Sua renda pessoal está entre R\$ 1.501,00 e R\$ 2.000,00.

Cursou Magistério, nível Médio, no Colégio Estadual Santa Catarina, tendo-o concluído no ano de 1984. Realizou o curso Normal Superior, ofertado aos professores da Rede Municipal por intermédio de convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), concluído no ano de 2003. Em 2004, fez Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER).

O tempo de trabalho de Fernanda, em cada etapa, foi de aproximadamente: cinco anos na Educação Infantil com crianças acima de 3 anos; 18 anos na 1ª e 2ª Séries do Ensino Fundamental (atuais 2º e 3º Anos) e dois anos na 3ª e 4ª Séries (atuais 4º e 5º Anos).

Em 2007, também experimentou a docência no Pré e no 1º ano, decorrente da mudança sofrida no meio do ano letivo. Pretende permanecer na função atual, na mesma instituição escolar.

CINTIA é casada, tem 40 anos e dois filhos (um com 14 e o outro com 8 anos de idade). Faz parte do quadro efetivo de pessoal da Prefeitura e atua como docente em dois períodos, ambos na Rede Pública Municipal, na mesma escola. Tem 19 anos de experiência no Magistério, sempre com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua renda mensal individual está entre R\$ 1.501,00 e R\$ 2.000,00 mensais.

Concluiu a formação inicial em nível Médio, no ano de 1985, tendo cursado Magistério no Colégio Rui Barbosa e a formação em Pedagogia, em 1990, na UFPR. Em 1998, especializou-se em Educação Infantil e Séries Iniciais, pelo IBPEX.

Seu tempo de trabalho nas diferentes etapas da educação indica que ela não atuava anteriormente na Educação Infantil, tendo 15 anos de trabalho com 1ª e 2ª Séries do Ensino Fundamental (atuais 2º e 3º Anos) e 6 anos com 3ª e 4ª Séries (atuais 4º e 5º Anos).

No ano de 2007 foi professora pela primeira vez do Pré-escolar, denominado Etapa Inicial do Ciclo I, na Rede Municipal de Curitiba. Deseja manter-se na função atual e na mesma instituição escolar nos próximos anos.

MARIA LUIZA tem 41 anos, é casada e não possui filhos. Sua experiência no Magistério contabiliza 17 anos de trabalho entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

Atualmente trabalha exclusivamente na Rede Pública Municipal em um período, tendo feito concurso público para tal. Sua renda pessoal está entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00 mensais.

Maria Luiza formou-se em Magistério, no nível Médio, em 1986, tendo cursado o Colégio Divina Providência, e em Pedagogia, no ano de 1991, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em 2004 concluiu a Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, pelo IBPEX.

Seu tempo de trabalho, em cada etapa, está dividido em aproximadamente: 9 anos na Educação Infantil com crianças acima de 3 anos e 8 anos com 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental (atuais 4º e 5º Anos).

Em 2007 atuou como professora do 1º ano, desde o início do ano letivo. Tem intenção de permanecer na função atual, na mesma instituição.

PAULA está com 31 anos, é solteira e não tem filhos. Já atuou na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui 13 anos de experiência no Magistério. Trabalha atualmente apenas na Rede Pública Municipal em dois períodos, sendo num deles na modalidade de Regime de Trabalho Integral (RIT) em outra unidade escolar, ou seja, faz parte efetiva do quadro de Magistério da Secretaria Municipal de Educação com apenas um padrão. Sua renda pessoal está entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 mensais.

Sua formação inicial é, em nível Médio, no curso de Magistério, pelo Colégio Estadual Loureiro Fernandes, concluído em 1995. E em Pedagogia, pelo Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE), em 2005.

O tempo de trabalho de Paula, em cada etapa, está mais ou menos dividido em: 7 anos na Educação Infantil, com crianças acima de 3 anos; três anos na 1ª e 2ª Séries do Ensino Fundamental (atuais 2º e 3º Anos) e dois anos com 3ª e 4ª Séries (atuais 4º e 5º Anos).

Em 2007, atuava como professora do Pré, quando houve a mudança de enquadramento das turmas, sendo que seguiu com a turma no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Gostaria de permanecer na mesma instituição escolar, apesar de estar no quadro de RIT, o que não lhe dá essa garantia. Assim, qualquer que seja a instituição em que estará no ano seguinte, pensa em permanecer na função atual, independentemente do ano ou série em que venha a atuar.

TAYANE é casada, está com 47 anos e tem dois filhos (uma de 17 anos e um de 14 anos). Trabalha no Magistério há 21 anos, tendo tido experiência tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na ocasião das entrevistas e no referido ano letivo estava trabalhando somente na Rede Municipal por um período e não quis pedir RIT, apesar de já ter feito o pedido em outros anos e de precisar desse aumento de renda. Sua renda pessoal estava entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 mensais. Faz parte do quadro efetivo da Rede.

Fez magistério em nível Médio e cursou Letras, na UFPR, tendo concluído o curso por volta de 1985. Em 2001, especializou-se em Alfabetização, pela Universidade Tuiuti.

Seu tempo de trabalho em cada etapa foi de aproximadamente: três anos na Educação Infantil com crianças de até 3 anos; 4 anos com crianças entre 3 e 6 anos de idade; dois anos com 1ª e 2ª Séries (atuais 2º e 3º Anos) e 12 anos com 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental (atuais 4º e 5º Anos), nem sempre como professora regente. Nos últimos anos trabalhou como professora de Artes, como no ano de 2007, atuando com todas as turmas dos ciclos I e II (1º ao 5º Anos). Tem intenções

de manter-se na função atual, contudo em outra instituição, principalmente pela distância e deslocamento envolvido no trajeto da casa para a escola.

O grupo de professoras entrevistadas tem em comum o fato de a formação inicial ser em nível Superior e a formação antecedente, em nível Médio, lhes conceder a habilitação em Magistério. Entre as seis professoras, a média de idade é de aproximadamente 40 anos, indo dos 31 aos 47 anos. Entre as seis professoras entrevistadas, cinco estavam casadas e uma solteira, no período da realização das entrevistas. Maria Luiza e Paula, sendo a primeira casada e a segunda solteira, não têm filhos. Já Tayane, Cintia, Fernanda e Beatriz, casadas, têm dois filhos cada uma. A filha mais nova de Beatriz estava, no ano de 2008, matriculada no 1º ano do Ensino de 9 anos em uma escola particular.

O tempo médio de docência entre elas foi de 18 anos, sendo o menor tempo de experiência o de 13 anos e o maior o de 21 anos, não podendo ser consideradas professoras em início de carreira. Todas as professoras referiram ter a intenção de manter-se futuramente na função atual. Fernanda, Cintia e Maria Luiza pretendem permanecer na mesma escola, assim como Beatriz, que, contudo, referiu querer trabalhar com alunos de outra faixa etária (com mais idade). Paula, por estar na escola na modalidade de RIT, conta com a eventualidade de ter que mudar de unidade escolar. Tayane indicou o desejo de trocar de escola para trabalhar mais próxima à sua residência. Contudo, indicou na entrevista que seria muito bom ter outra turma de 1º ano, no sentido de ter a possibilidade de seguir melhorando seu trabalho para com esta faixa etária.

Verificando as especificidades da formação inicial das professoras, observou-se que três delas cursaram instituição pública, duas cursaram instituição particular e uma delas fez um curso ofertado em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e uma universidade pública, que de certa forma mescla formação inicial

com formação em serviço⁴⁹. Entre as habilitações em nível Superior estão: o curso de Pedagogia, concluído por quatro professoras; o curso Normal Superior e o curso de Letras, realizados por uma professora cada um. Cinco professoras concluíram cursos de Pós-graduação *lato sensu*, entre os anos de 1998 e 2004, sempre em instituição particular, sendo que Beatriz fez especialização em Psicopedagogia; Cintia, Maria Luiza e Fernanda fizeram especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais e Tayane fez especialização em Alfabetização.

Os dados acerca dos cursos de especialização permitem inferir que há uma carência em sua oferta por parte de instituições públicas, locais. Apesar de metade do grupo pesquisado ter concluído a graduação em universidade pública, nenhuma das professoras do grupo cursou pós-graduação *lato sensu* em instituição do mesmo segmento. O ônus do curso de Especialização é exclusivamente do professor, o que significa uma despesa alta em relação à percepção salarial.

Em relação à experiência com as duas primeiras etapas da Educação Básica, todas as professoras vivenciaram a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O tempo de trabalho com crianças com até os 6 anos de idade estava entre 2 e 12 anos de atuação.

Metade do grupo – Cintia, Fernanda e Paula – trabalhavam dois períodos como professoras na própria Rede Municipal. A outra metade – Tayane, Maria Luiza e Beatriz – trabalhava um período. A renda mensal variava de R\$ 501,00 a R\$ 2.000,00. Nenhuma das professoras desenvolvia outra atividade remunerada, além da docência.

Os dados referentes ao perfil das professoras entrevistadas levantados na presente pesquisa, cotejados aos dados do Censo (BRASIL, 2003), revelam sintonia no que diz respeito: à idade média dos professores que atuavam na Educação

⁴⁹ O curso – Normal Superior – foi oferecido exclusivamente para professores da Rede Municipal que ainda não tinham formação superior específica para atuação com as séries iniciais, em modalidade semipresencial, a distância.

Básica, sendo que a maioria, 74,4% dos que responderam ao Censo, tinha até 44 anos de idade; à carga horária de trabalho, que era de até 20 horas semanais, para 51,2% dos docentes que responderam ao levantamento; à renda familiar, sensivelmente superior em relação à média da população, pois o Censo indicou que 65,5% dos professores contava com uma renda familiar mensal de dois a dez salários mínimos e 36,6% de cinco a dez salários mínimos. Na presente pesquisa não se dispõe desse dado, mas ele pode ser inferido a partir da informação sobre a renda pessoal mensal das professoras entrevistadas (não inferior à faixa entre R\$ 500,00 e R\$ 1.000,00). A intenção, ao se fazer este comparativo, foi apenas considerar aspectos comuns entre o grupo de professoras entrevistadas e o perfil do professor brasileiro levantado pelo Censo e não buscar generalizações mediante os dados qualitativos a serem apresentados.

4.4 PROCEDIMENTOS EM CAMPO

O primeiro contato com os possíveis informantes da pesquisa em si, ou seja, pós estudo Piloto, foi realizado através de visita à própria instituição escolar em que trabalhavam. Inicialmente, o contato era feito com a Direção e/ou Coordenação Pedagógica da escola. Após o consentimento desta instância é que se procuravam os informantes diretos. O procedimento que se seguia era o mesmo empreendido na fase do Piloto. Iniciava-se deixando claro que, como professoras, elas estavam sendo convidadas a participar da pesquisa, detalhando como se constituía esse convite. Caso concordassem em fazer parte da pesquisa, seria marcada uma data e horário para a entrevista na própria escola em que a professora trabalhasse. Assim, o critério adotado para seleção do grupo de participantes foi a adesão da profissional para participar da entrevista.

No início da entrevista, após nova apresentação e esclarecimentos sobre os objetivos do trabalho, foi entregue a cada professora o termo de consentimento pós-informação e o termo de compromisso na garantia de sigilo quanto à identidade de cada uma e à circunscrição de uso dos dados fornecidos por elas (Anexos 3 e 4). As entrevistas foram realizadas *in loco*, em diferentes espaços, tais como: sala de aula da própria turma pela qual a professora era responsável, sala dos professores, sala de atendimento individualizado dos alunos, espaço interno do Farol do Saber. Para Zago (2003), a possibilidade de a entrevista acontecer no *locus* do entrevistado dá ao pesquisador a oportunidade de obter dados importantes dessa ambiência. No caso da presente pesquisa, foi possível conhecer as condições estruturais das escolas e de trabalho das professoras, assim como as salas de aula, alguns materiais utilizados e alguns trabalhos desenvolvidos com e pelas crianças.

A interlocução com os participantes teve duração variável, entre quarenta e cinco e sessenta minutos cada, precedidas por uma conversa inicial com a intenção de viabilizar o estabelecimento de confiabilidade e descontração para uma conversa, ainda que assimétrica, pois pesquisadora e participante tinham papéis diferentes naquela interação. Entende-se que essas condições não se dão apenas e sequer primeiramente ao se iniciar a entrevista, pois a todo momento da interação o entrevistador estava sendo chamado a exercer a “arte de fazer falar” (POUPART, 2008). Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em áudio.

A delimitação do grupo de participantes se deu em função do critério de saturação, próprio de pesquisas de caráter qualitativo, que têm a entrevista como forma de obtenção de dados. Isso significa que à medida que os dados comesçassem a se repetir, ou seja, que não surgissem mais diferenças nas narrativas, seria o momento de cessar o convite a mais participantes. Para Gaskell (2007, p.71), “A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções. Neste ponto de saturação de sentido, o pesquisador pode

deixar seu tópico guia para conferir sua compreensão, e se a avaliação do fenômeno é corroborada, é sinal de que é tempo de parar”.

A abrangência das entrevistas e a disposição das professoras em compartilhar suas vivências e visões sobre o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos trouxeram um grande volume de dados sobre essa circunstância relativamente nova para o sistema escolar; desvelando os sentidos e significados que as participantes atribuíram a essa política educacional pública; conhecendo assim a visão que tinham a seu respeito.

Após a realização de todas as entrevistas a pesquisadora retornou a cada uma das escolas no intuito de dar um retorno às participantes, tendo levado a conhecimento delas a transcrição das entrevistas.

Nessa ocasião, uma situação mereceu registro. Implicavam-se questões de saúde ocupacional, referindo-se ao afastamento médico de uma das professoras entrevistadas. A secretária da escola referiu-se ao fato como uma “surpresa negativa”. Concedeu-se à professora uma licença temporária, com vistas a uma licença definitiva. Essa professora trabalhava em dois períodos na mesma escola e estava aguardando, a partir do início do 2º semestre letivo, poder usufruir da licença-prêmio, mas sua expectativa foi frustrada por não ter como ser substituída. De algum modo essa situação personifica uma condição que tem estado inerente (por não dever “ser” inerente) às muitas realidades dos professores. O chamado “mal-estar docente” tem sido banalizado a ponto de se desconsiderar sua concretização no acometimento ao professor real, seu colega de escola, professor do seu filho, chefe de família, uma pessoa, um profissional.

Ainda que não tenha sido uma situação passível de ter sido registrada nas entrevistas, cada momento de presença nas escolas significava para a pesquisadora a oportunidade de anotar, por meio de notas de campo, a dinâmica dos contextos escolares. Nesse sentido, entende-se que o registro neste texto do acontecimento

recém-referido constitui-se uma necessidade para o desvelamento das situações reais, ainda que só tenha sido possível inscrever aqui alguns indícios, sinais, sintomas de uma complexidade muito maior.

Os dados obtidos por intermédio da interlocução com cada uma dessas professoras serão apresentados e discutidos na parte 7, a próxima deste texto. Contudo, antes de finalizar a atual seção, expõe-se e discute-se a metodologia de análise eleita para este estudo.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para análise das entrevistas, buscou-se a definição de um tratamento com contornos e procedimentos próprios, tendo como base os trabalhos de Aguiar (2000, 2006) e de Aguiar e Ozella (2006), por meio da metodologia de nuclearização dos significados. As entrevistas orais constituíram o *corpus* para análise, por meio das falas das professoras, das palavras, dos significados e sentidos que foram sendo desvelados.

Para se valer da referida metodologia é importante considerar o tratamento que Aguiar e Ozella (2006) dão às noções de significado e sentido ao discutirem-nas. Assim, ressaltam que apesar de serem tratadas em separado, pelas suas diferenças e particularidades, essas unidades de análise “não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe sem a outra.” (p.4).

A compreensão da especificidade humana para a Teoria Sócio-histórica implica em considerar que atribuir significados é próprio do ser humano. Para Vigotski (2001), tanto as ações externas quanto as internas requerem do ser humano operar com signos e com os significados. O que se internaliza são exatamente as significações sobre os objetos e os acontecimentos.

Aguiar e Ozella (2006, p.4) destacam que:

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, "dicionarizados", eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo.

De acordo com essas ideias, depreende-se que "significado" tem um caráter mais social do que "sentido", que encerra um caráter mais pessoal, subjetivo. Ambas as categorias são responsáveis pela expressão da singularidade de cada um.

Para Vigotski (2001), no campo semântico, o significado corresponde às acepções que a palavra pode guardar; enquanto no campo psicológico corresponde a um conceito, uma generalização. Aguiar e Ozella (2006) seguem tratando das especificidades dessas categorias, pois para eles:

Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. [...] Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (p. 4-5).

O sentido destaca a singularidade de cada um, construída por intermédio das relações socioculturais, "constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade." (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.5).

Definida a nuclearização de significados como metodologia para alcançar os objetivos desta pesquisa, elegeu-se alguns procedimentos a fim de viabilizar a seleção, a organização e a análise dos dados coletados nas entrevistas com as professoras participantes da pesquisa. Para tanto, é importante assinalar que qualquer plano de análise qualitativa, como este, pressupõe a elaboração de um conjunto de procedimentos que permitam assegurar sua fidedignidade e validade.

No decurso do tratamento dos dados, após a transcrição das entrevistas na íntegra, fez-se a leitura atenta dos registros escritos, sem nenhum intuito inicial de selecionar informações, constituindo-se a leitura “flutuante” na expressão de Aguiar e Ozella (2006). Essa leitura compreensiva do material transcrito propiciou à pesquisadora tanto uma visão de conjunto como sua impregnação pelo conteúdo das entrevistas, o que facilitou a apropriação de particularidades do conjunto das entrevistas, bem como a antecipação dos pressupostos para a análise.

O passo seguinte foi o de destacar o que era recorrente nas respostas de cada participante entrevistada e, do mesmo modo, o que era recorrente nas respostas entre uma e outra participante, chamando mais a atenção da pesquisadora responsável pela análise e interpretação dos dados, seja pela sua repetição, reiteração, pela ênfase dada pelas próprias entrevistadas, pela contradição e/ou ambivalência percebida. Para Aguiar (2006, p.18) “a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Assim, é preciso partir das palavras inseridas no contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui.”

Essa nova leitura, com ênfase no tipo de elementos considerados anteriormente, possibilitou a organização dos pré-indicadores para a construção dos núcleos que foram: só houve mudança de nomenclatura; crianças imaturas *versus* crianças mais novas acompanham melhor; livro didático; desorientação de pais e de professores; desconhecimento das normatizações e orientações oficiais; capacitação não específica *versus* capacitação na emergência da mudança de data corte; necessidade infantil de brincar *versus* maior cobrança em aprender; sentimentos do professor – impotência, angústia, insegurança, solidão – *versus* satisfação; cobrança explícita *versus* cobrança velada; expectativas dos pais *versus* participação dos pais; reorganização da prática educativa; escolarização precoce das crianças; escolha pelo trabalho com crianças da faixa dos 6 anos de idade;

priorização da alfabetização; formação continuada; desconhecimento dos documentos formulados para essa reorganização do sistema educacional; atuação da Pedagoga da escola.

Da leitura e estudo dos trabalhos de Aguiar e pesquisadores associados fica bastante claro que, à época dessa primeira organização dos dados que, como regra, gerou um grande número de indicadores preliminares, segue-se uma nova leitura a fim de filtrá-los, tendo como critério “verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (AGUIAR, 2006, p.19). Assim, uma nova leitura visando o tratamento dos dados permitiu reuni-los de outro modo, aglutinando-os em novos indicadores, similares, complementares e/ou contrapostos, conforme os temas e assuntos que foram emergindo do conjunto de dados: maturidade *versus* idade da criança; mudança de nomenclatura; alfabetização *versus* brincar na escola; desconhecimento das normatizações e orientações oficiais; capacitação; sentimentos do professor – positivos e negativos; pais – expectativas e participação; reorganização da prática educativa *versus* escolarização precoce das crianças; formação continuada; desconhecimento dos aspectos legais; atuação da Pedagoga da escola.

Na constituição desses indicadores, o pesquisador vê-se diante do início do processo de análise propriamente dito. A partir dessa organização, passou-se a construir os Núcleos de Significação, que se concretizaram a partir dos indicadores, chamados neste estudo de indicadores finais, que possibilitaram ao pesquisador especificar e detalhar determinados conteúdos referentes a cada núcleo. Ambos os elementos podem ser visualizados adiante, no Quadro 3. “É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.8).

A definição dos Núcleos de Significação é, por fim, a definição das unidades de análise. Por isso, talvez seja o momento mais crítico para o pesquisador, visto que os Núcleos de Significação se constituem em elementos chave para o investigador-analista.

Cunha, Camargo e Bulgacov (2006), reiterando o posicionamento de Aguiar (2006), destacam um cuidado por parte do pesquisador que tenha escolhido trabalhar com essa forma de análise, em uma perspectiva vigotskiana:

Uma palavra situada num contexto tem ao mesmo tempo mais e menos significado que a mesma palavra fora do contexto. Tem mais significado porque se enriquece pelo contexto e menos porque o contexto limita e concreta seu significado abstrato. Essa contextualidade do sentido das palavras se reflete na flexibilidade ilimitada das relações entre sentidos e palavras. Palavras semelhantes podem adquirir significados opostos em função do contexto. (CUNHA; CAMARGO; BULGACOV, 2006, p. 91).

Inserida no bojo dessas discussões, Aguiar e Ozella (2006) sugerem que a nomeação dos núcleos, de modo que se coadune com os sentidos e significados propostos pelos informantes, deve ser retirada da própria fala deles, de suas expressões, compondo uma “frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo.” (p.9)

Entende-se que a tomada de decisão quanto à metodologia que deve orientar o trabalho de investigação e de tratamento de informações é sem dúvida o segundo momento mais delicado vivido pelo pesquisador, antecedido pelo estabelecimento do problema de pesquisa. Por esse motivo, ao optar por essa forma de tratamento de dados, levou-se em consideração tanto o conhecimento de suas possibilidades afirmativas quanto de suas limitações.

4.6 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDOS

Na fase de constituição, análise e interpretação dos núcleos, foi sendo feito um movimento do explícito para o implícito, na busca de articular o que fora desvelado por cada participante, identificando, dialogando, problematizando e buscando sentidos nos muitos conteúdos das suas falas, que reuniam pensamentos, palavras e emoções.

Constituíram-se assim os núcleos de significados e sua relação com os indicadores finais, conforme a organização que se pode verificar no Quadro 3.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES FINAIS
INFÂNCIA NA ESCOLA	Ideias sobre as crianças Brincar e aprender
OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA UM ANO ANTES	Incerteza quanto à mudança A centralidade da alfabetização As orientações oficiais Mudanças relacionadas
EU PROFESSORA	Sentimentos, dificuldades e soluções

QUADRO 3 - NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDOS COM BASE NAS ENTREVISTAS DE SEIS PROFESSORAS DE 1º ANO

No que se refere a esta pesquisa, tem-se consciência da necessidade de prudência no trato dos dados, buscando-se assim uma visibilidade maior das unidades de análise formuladas. A fim de que permitam inferências sobre todo o processo de comunicação, usa-se o cruzamento de todas as informações obtidas, levando a um aprofundamento da visão que essas professoras têm acerca do Ensino Fundamental de 9 anos.

Seguindo no processo de análise, importa considerar que ele começou no interior de cada núcleo e foi avançando para o estabelecimento de relações entre os núcleos, evidenciando-se semelhanças e contradições, seja na fala de uma mesma

professora ou nas falas entre si. Primeiramente os núcleos são destacados para depois serem reintegrados ao contexto social e histórico. Outrossim, é imperioso destacar que a análise não se restringiu exclusivamente ao depoimento das participantes; as falas constituíram-se no elemento focal, principal, buscando-se articulá-las ao contexto do discurso, ampliado em sua dimensão sócio-histórica (AGUIAR; OZELLA, 2006). Assim, faz-se alusão ao observado nos diferentes contextos e que foi registrado por meio da escrita de notas de campo.

A exposição da análise e interpretação dos núcleos de significação captados nas falas das seis professoras entrevistadas consta no próximo Capítulo.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS FALAS DAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

*As palavras não nascem amarradas,
elas saltam, se beijam, se dissolvem,
no céu livre por vezes um desenho,
são puras, largas, autênticas, indevassáveis.*

Carlos Drummond de Andrade

As seis professoras referiram em suas entrevistas terem sido contempladas com uma turma de 1º ano por demonstrarem interesse e por se identificarem com o trabalho com esta faixa etária. Seja resultante de uma escolha deliberada ou de uma indicação à qual elas assentiram, nenhuma se opôs.

[...] eu já trabalhei fora da rede, em escolas particulares, com crianças menores, de cinco a seis anos [...] sempre gostei de trabalhar com crianças menores. Nessa escola ainda não tinha aparecido a oportunidade, [...] eu sempre trabalhei aqui com terceiras e quartas, e deu vontade de mudar. [...] apareceu a oportunidade numa turminha de primeiro ano do ensino de nove anos. A primeira... né... em 2007 [...] ninguém queria porque ninguém sabia o que ia acontecer [...] eu, por iniciativa, resolvi assumir,... então foi uma surpresa para as minhas colegas, [...] E foi uma experiência muito boa.
(MARIA LUIZA)

Para Maria Luiza, de certa forma, assumir uma turma de 1º ano em 2008 não representou nenhuma novidade, uma vez que já havia trabalhado com essa etapa no ano anterior. Paula, Fernanda e Beatriz iniciaram com turmas da Etapa Inicial em 2007, que foram transformadas naquele mesmo ano em turmas de 1º ano. Sobre isso, suas falas revelam um período de muitas dificuldades, revisões e modificações acerca do trabalho que vinha sendo realizado, a exemplo do que se observa na fala de Paula:

No ano passado eu iniciei com o pré. Era a turma que tinha à disposição e eu optei por esta. Era a que eu tinha preferência. Só que na metade do ano

o pré transformou-se em 1º ano, no ano de 2007. Então esta mudança [...] foi muito difícil para nós professoras, e eu acredito que muito mais para os alunos. [...] muitos alunos que não tinham idade para estar no 1º ano do ensino dos 9 [...] continuaram no pré. Mas era outra professora [...] eles perceberam que a maioria da turma tinha ido para o 1º ano e eles continuaram no pré. [...] sempre que eles me viam, eles ficavam tristes perguntando, mas “professora por que você nos deixou”. Porque eu fiquei com a turma de 1º ano que era a maioria e os outros ficaram com outra professora. Muitos demoraram a entender que era por causa da idade.

Quando aconteceu esta mudança que eu te falei, que para nós professoras foi difícil e está sendo até hoje. [...] não foi feito assim nenhum curso, nenhuma preparação de como trabalhar com este primeiro ano. [...] Para nós foi bem difícil. E como eu te falei foi na metade do ano. No início do ano, eu estava com o pré. O pessoal da Secretaria apareceu na minha sala e falou assim: “olha professora você está com a tua sala um pouco errada porque não pode ter alfabeto na tua sala” [...] “você tem que tirar porque as crianças estão em uma idade de brincar”. Então eu tirei e fiz só brincadeiras mesmo. Mas daí... da metade do ano em diante, tinha que alfabetizar... (PAULA)

Cintia e Tayane estavam pela primeira vez com aquele ano escolar no sistema de 9 anos. Para Cintia, ser regente de turma com aquela faixa etária era algo bem conhecido. Recentemente, tinha sido professora da Etapa Inicial, no sistema de 8 anos de Ensino Fundamental. Tayane há tempos não tinha essa vivência.

Para mim está sendo uma descoberta. Porque eu estou aprendendo junto com as crianças. Estou estudando bastante, como eu sou uma pessoa bastante, assim... Esforçada e dedicada e... estou fazendo curso pela prefeitura. Estou gostando... [...] As crianças estão mostrando para mim que estão aprendendo e isso me satisfaz, me dá prazer. Aconteceu... da diretora... pedir para mim se eu poderia ficar com a turma e eu aceitei na hora. Porque eu gosto de crianças pequenas, [...] eu achei que tem tudo a ver comigo, fantasia, alegria, sou uma pessoa que gosta disso... Gosto da agilidade da criança... [...] Eu me identifico com essa faixa etária [...] “viajo” com as crianças nas histórias, nesse mundo encantado... (TAYANE)

Como se pode verificar em seu depoimento, Tayane revela ter sido positivo ter aceitado a indicação por parte da Direção da escola, mesmo não tendo tido

recentemente experiência como regente de sala, em especial com uma turma de crianças pequenas.

Avançando na compreensão do processo de constituição dos sentidos e significados atribuídos por essas professoras à implantação da política do ensino de 9 anos na rede pública municipal em que trabalham, procede-se ao exame, à decomposição e recomposição dos núcleos constituídos para tal.

5.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS FALAS POR INTERMÉDIO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Como disposto no Quadro 3 (Capítulo 5, p.203), foram constituídos três núcleos, tendo cada um entre um e quatro indicadores finais respectivos, discutidos na exposição que se apresenta a seguir.

A análise dos dados dá importância às imbricações e articulações entre os objetivos do estudo. Assim, cada núcleo de significação constituído diz respeito a mais de um objetivo, do mesmo modo que um objetivo pode estar contemplado em mais de um núcleo de significação.

5.1.1 Infância na escola

O primeiro núcleo aqui desvelado diz respeito a como as participantes entrevistadas atribuem sentidos à experiência infantil na escola obrigatória, considerando suas especificidades. Para algumas professoras, esta se contrapõe à experiência na educação infantil e para outras não. Assim, “Infância na escola” agrega dois indicadores que se referem a: - Ideias sobre as crianças; - Brincar e aprender.

No que diz respeito as falas agrupadas no indicador “Ideias sobre as crianças”, a análise permitiu desvelar posições distintas entre as professoras

entrevistadas. Cada uma impingia uma visão própria de infância e das crianças, marcada pelas suas experiências individuais e pela influência maior ou menor que sofriam das diferentes considerações teóricas a respeito. Para algumas, predominavam ideias próximas de abordagens sobre o desenvolvimento infantil que o caracterizam em etapas, de acordo com uma compreensão normativa, adultocêntrica. Essas eram contrárias à abordagem historicizadora e cultural proposta por Vigotski e demais autores da psicologia histórico-cultural, na qual estavam apoiadas as visões de outras professoras. Os sentidos que constituíram sobre as crianças também se mostraram mais ou menos acometidos pelas invisibilidades a que o grupo geracional infantil está sujeito, como apontado por Sarmiento (2007).

Desse modo, os depoimentos a seguir, emitidos por Paula, Fernanda e Beatriz, revelam uma visão normativa sobre as crianças. Nela, a heterogeneidade do grupo de crianças é considerada um fator complicador, transparecendo uma dificuldade a mais para o trabalho com as crianças mais novas.

Eu tenho bastante dificuldade com a diferença de idade deles porque tem uma diferença muito grande, é uma mistura de idade, tem criança de 5, tem criança de 6, de 7. Enquanto você está explicando a atividade tem uns prestando atenção. Mas tem outros, os mais novinhos, brincando, e eles nem estão percebendo o que está acontecendo. Enquanto explico a atividade ele está lá... de olho na estante de brinquedos [...] brincando. A diferença de interesses é muito grande! E tem a ver com a idade. Eu percebo isto porque os que não querem fazer a atividade... são os mais novinhos. (PAULA)

Em relação às crianças é bem visível a diferença de maturidade... desses 6 meses, 7 meses entre uma e outra. Dá bastante diferença de uma para outra. (BEATRIZ)

As crianças que vão fazer os 6 anos ainda lá para o final de outubro... novembro, dezembro. [...] são bem bebezões, assim, até no modo do agir com a gente, no modo de falar com a gente, chamar a atenção da gente. [...] Eu percebo que os meus alunos que fazem aniversário no segundo

semestre... eles, não todos, a gente não generaliza, mas é... A maioria que faz no segundo semestre eles são mais imaturos...(FERNANDA)

As falas de Beatriz e Fernanda acentuam a questão da heterogeneidade entre as crianças, fazendo alusão ao fator maturidade. O entendimento subsumido ao uso feito desse termo implica em considerar a maturidade como algo que a criança tem ou não tem. Desconsidera-se a relação entre maturidade e as condições socioeducativas concretas oferecidas às crianças. Nesse sentido, o termo é entendido de modo autônomo, à revelia das práticas educativas das quais as crianças participem. A infância se revela entendida como fase em que se sucedem habilidades de um modo linear, independentemente do contexto sociocultural ao qual as crianças estão “imersas”, com base em etapas sequencialmente estáveis (MOLLO-BOUVIER, 2005). Pode-se dizer que tais sentidos constituídos sobre as crianças corroboram com atitudes naturalizantes da infância e com práticas educativas que encerram em si certas impossibilidades, uma vez que a visão é de que a criança não está pronta, ainda é imatura.

Tais compreensões se mostram distantes das teses de Vigotski e demais autores da Psicologia histórico-cultural, bem como dos autores da Sociologia da Infância, que reafirmam a constituição do humano pelas e nas condições concretas de vida das quais participa; tendo a criança suas culturas e outros elementos para interagir nesses meios.

Como perguntou Mollo-Bouvier (2005), existiria uma idade que marca a passagem “da pequena infância à infância?” Ou da idade pré-escolar para a idade escolar? As respostas aos modos diferentes de se fazer a mesma pergunta estão nas condições concretas que cada sociedade, cada grupo cultural oportuniza às crianças e nas expectativas e exigências que faz a elas, como também discute Elkonin (1960). Essa discussão recai no estabelecimento da data corte para admissão no novo Ensino Fundamental, já considerada em documentos oficiais do

MEC e do CNE (BRASIL, 2005d, 2006a), mas nem por isso menos polêmico, como será tratado mais adiante.

Voltando às falas das professoras, em outro trecho de seu depoimento, Beatriz indica desconsiderar a história pregressa das crianças, provavelmente em função da incompatibilidade das experiências anteriores delas com as expectativas escolares e particularmente dela como professora: “[...] a maioria das crianças, salvo algumas exceções, vem assim... nulas de casa, porque não recebem estímulos” (BEATRIZ). Apesar de não ter sido explicitado por ela, está claro que ao referir-se a “estímulos”, Beatriz não está falando de qualquer tipo de estimulação.

Pelo contrário, trata-se de estímulos específicos, que se articulam com as atividades escolares. Ou seja, ter tido experiências anteriores ao ingresso no 1º ano, que envolvam o uso de lápis e papel, a apreciação de livros e demais portadores de texto, que requeiram uma atitude e postura de atenção e pouca ou nenhuma movimentação corporal, geradora de distração. Assim, complementa: “O estímulo ela vem para adquirir aqui na escola mesmo”. (BEATRIZ).

Contudo, a escola não pode desconsiderar a pré-existência de aprendizagens que precisarão ser balizadas, articuladas com as mediações que a escola venha a oferecer, considerando a “zona de desenvolvimento próximo” das crianças na sua condição de heterogeneidade (VIGOTSKII, 1988).

As indicações a seguir, vindas das falas das professoras Cintia e Tayane, contrapõem as falas anteriores. Revelam outro modo de atribuir sentido às manifestações das crianças com menos idade de suas turmas.

Porque a gente comentava aqui na escola com os professores: tem criança que, realmente, que faz aniversário lá em dezembro e ela é imatura, bem imatura. E tem criança que não! [...] A gente percebe que uma criança vai puxando a outra sabe. [...] depende muito da criança, porque eu tenho criança que, por exemplo, vai fazer 6 e está bem madura. E tem crianças que têm 7 e ainda não estão tanto quanto aquelas. Nesse sentido eu acredito que isso é muito individual, acredito que não dê pra dizer que, por

ter mais idade, estão mais adiantados, mais prontos que os mais novos.
(CINTIA)

Mas geralmente essas crianças, que eu percebi, que algumas que têm 5 anos estão lendo, enquanto os que têm 6 ainda estão a caminho. [...] me chamou a atenção [...] a rapidez que essas crianças de 5 anos têm [...] aquela ansiedade, aquela vontade de engolir tudo o que eu falo, tudo que eu digo, sabe? Vai devorando tudo, é a impressão que me dá, sabe? [...] Ela [a criança] já vem de casa com uma bagagem. Eu aproveito tudo o que ela traz para eu fazer o meu planejamento. Aproveito o que ela fala, o que ela diz, essas coisas que ela traz, as informações e eu acho que eu me torno uma mediadora, sabe, orientando, aproveito os momentos. (TAYANE)

Em relação às falas de Paula e Beatriz, as observações de Cintia e Tayane parecem superar a ideia normativa de infância, desprendendo-se da visão de desenvolvimento infantil como processo universal e linear. Assim, despontam referências distintas, tanto para o entendimento da infância quanto das intervenções educativas a serem realizadas, que estão próximas à perspectiva vigotskiana de desenvolvimento humano, de periodicidade complexa, sujeito a saltos e rupturas qualitativas, por vezes contraditório. No âmago dessa compreensão denotam-se os liames entre apropriação, transformação, inventividade e criação cultural, próprios da condição humana desde a infância e decorrentes das interações, das mediações das quais a criança participa (VYGOTSKI, 1995, 1996; LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 1960, 1987; GOULART, 2007).

Os sentidos desvelados por Tayane e Cintia se articulam ao pensamento de Leontiev (1988), ao indicar que os estágios de desenvolvimento das crianças não dependem da idade, mas das condições histórico-sociais e das mudanças a que tais condições também estão sujeitas, podendo haver alterações, superações importantes ao longo do tempo, que explicam algumas diferenças nas manifestações infantis atuais se comparadas às de outro período sócio-histórico antecedente.

Cintia faz um destaque, que se pode relacionar com os conceitos de “situação social de desenvolvimento” e “zona de desenvolvimento próximo” de Vigotski (1995), quando diz “uma criança vai puxando a outra”. Compreensão que supera a necessidade de homogeneizar as crianças, acolhendo a heterogeneidade que lhes é própria.

Tayane exalta “a rapidez que essas crianças de 5 anos têm [...] aquela ansiedade, aquela vontade de engolir tudo o que eu falo, tudo que eu digo”. Essa motivação especial por estarem na escola também foi assinalada por Rapoport (2008) nas crianças de 6 e 7 anos participantes de seu estudo, sendo considerada pela autora um fator imprescindível para a adaptação das crianças àquele contexto. Tayane refere ainda que “[a criança] já vem de casa com uma bagagem. Eu aproveito tudo o que ela traz para eu fazer o meu planejamento”. Ou seja, com esses sentidos ela impregna a experiência infantil de valor, ao invés de destituí-la; Isso independe da idade da criança ou de seu pertencimento a esta ou àquela classe social. E à medida que o adulto, o professor, propõe situações educativas em sintonia com as necessidades e interesses das crianças, considerando suas apropriações anteriores e externas à educação escolar e adiantando-se ao seu desenvolvimento, é que ele consegue demover, ampliar, enriquecer a aprendizagem infantil (VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKII, 1988; ELKONIN, 1960).

A partir dessas primeiras análises começam a desnudarem-se os sentidos atinentes à pequena infância ou idade pré-escolar e a cultura que lhes é própria, seja por intermédio de algumas falas ou mesmo a partir de inferências por parte da pesquisadora, as quais indicam o reconhecimento pelas professoras das especificidades infantis e de algumas tensões e impasses decorrentes das expectativas da cultura escolar, própria do Ensino Fundamental.

[...] eu senti que esse ano houve uma cobrança maior em relação a conteúdos. Então,... eu também tenho uma filha de cinco anos que saiu do

Jardim II e foi para o primeiro ano sem fazer o... O antigo pré, né?! Aí, eu como mãe e como professora, eu sinto que estou... roubando a infância dessas crianças. Eu tava me sentindo uma mísera já... E tem a cobrança dos pais: “meu filho está no primeiro ano, quando você vai ensinar a ler e escrever?” (BEATRIZ)

Como eu te falei, eu trabalhei com a Educação Infantil, então eu sinto um certo remorso pelas crianças assim novinhas. As crianças poderiam estar aproveitando um pouquinho mais e não estão. E tendo que forçar elas a fazerem certas coisas, então é uma parte da infância delas que elas estão perdendo.[...] eles estão numa idade de brincar... (PAULA)

[...] as crianças se mexem, fazem barulho. Então aquilo começa agitar... aí tem aquela agitação e eles começam a ficar inquietos... (MARIA LUIZA)⁵⁰

De acordo com esses depoimentos de Maria Luiza, Paula e Beatriz, há na cultura do Ensino Fundamental um risco grande de se anularem as “culturas da infância” (SARMENTO, 2007), substituindo-as pelas atividades de estudo sistemático tipicamente escolares (cópia e escrita no caderno ou livro, resolução de problemas numéricos, em geral realizadas individualmente) ou simplesmente não permitindo suas expressões. Bodrova (2008), Brunetti (2007) e Rocha, M. (2000), em seus trabalhos, também encontraram esse dilema: a dicotomia entre as particularidades infantis e as exigências acadêmicas ou escolares, representadas principalmente pela sistematização da linguagem escrita.

Ainda que tais tensões e impasses já tenham sido amplamente assinalados e debatidos, seja na literatura acadêmico-científica ou mesmo nos documentos oficiais do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental, de responsabilidade do MEC, eles não foram superados na prática.

Todas as professoras, mesmo as que revelaram uma compreensão normativa da infância, veem as especificidades das crianças que estão no 1º ano e admitem que precisariam ser atendidas e consideradas no trabalho que desenvolvem. Não

⁵⁰ Outras falas poderiam ter sido acrescidas aqui, mas como também dizem respeito a outros indicadores e/ou núcleos, foram reservadas para serem trazidas mais à frente.

por acaso, são estas mesmas professoras as que mais assinalam a dicotomia entre as culturas infantis e a cultura do Ensino Fundamental, compartilhando as angústias por se verem em meio a duas demandas distintas.

Em relação à dicotomia assinalada, é interessante verificar em um trecho da fala de Paula, o quanto essa questão se reveste de complexidade e incoerência, muitas vezes. Paula lembra da ocorrência, no ano de 2007, quando em função de uma liminar ganha na Justiça, por parte da Promotoria Pública do Estado do Paraná, as escolas municipais promoveram a “migração” das crianças das turmas da Etapa Inicial para o 1º ano do ensino de 9 anos, no meio do ano.

Paula, como outras duas entrevistadas, Beatriz e Fernanda, tiveram suas turmas modificadas. A maioria das crianças seguiu com elas nas turmas, então no 1º ano. Poucas crianças permaneceram na Educação Infantil, tendo que mudar de professora e formar uma nova turma. A turma de Fernanda, que entrou em licença-maternidade, também mudou de professora.

As três professoras tratam desse conteúdo em suas entrevistas, contudo elegeu-se apenas uma fala, a de Paula, justamente por tocar em um aspecto de extrema suscetibilidade nos encaminhamentos pedagógicos considerados pelo próprio professor e/ou sugeridos por outros profissionais.

Para nós foi bem difícil. E como eu te falei, foi na metade do ano. Porque no início do ano, que eu falei que estava com o pré, o pessoal da Secretaria apareceu na minha escola, e falou assim: “Olha professora, você está com a tua sala um pouco errada porque não pode ter alfabeto na tua sala” [...] “Você tem que tirar, porque as crianças estão em uma idade de brincar”. Então eu tirei e... fiz só brincadeiras, mesmo. Mas, daí da metade do ano em diante eu tinha que mudar e passar a alfabetizar ...(PAULA)

Pelo que é assinalado por Paula, no que diz respeito ao ambiente educativo da sala de aula e aos encaminhamentos pedagógicos esperados do professor, o julgamento por parte dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação depende

mais do lugar que a turma ocupa na estrutura educacional do que às especificidades das crianças que estão nesse lugar. As crianças são as mesmas, mas o lugar que ocupam é que dita o que é permitido e esperado delas: brincar ou ser alfabetizadas, em um processo de dupla exclusão.

Essa discussão não se esgota aqui. Estende-se para outros indicadores e núcleos de significação, permitindo que outros aspectos sejam debatidos ao longo desta análise, no intuito de avançar no conhecimento e na compreensão sobre a visão das professoras entrevistadas acerca da experiência que elas estão vivenciando com o 1º ano do Ensino Fundamental ampliado.

Considerando-se agora o indicador “Brincar e aprender”, de acordo com o depoimento de todas as professoras participantes desta pesquisa, fica claro que é comum entre elas o reconhecimento de que as crianças, entre 5 e 7 anos, que passaram a integrar o Ensino Fundamental de 9 anos, devam ser acolhidas em sua necessidade de brincar e não apenas “estudar com seriedade” ou ser “ensinadas sistematicamente”.

Em diferentes passagens das falas das professoras sobressai a alusão ao “modo lúdico” com que o trabalho deve ser desenvolvido nas turmas de 1º ano: “a forma de a gente trabalhar deve ser mais lúdica” (FERNANDA); “eles estão numa idade de brincar” (PAULA); “a gente trabalha bastante o lúdico” (CINTIA).

Contudo, a concepção sobre o brincar revela-se polissêmica e difusa nos sentidos trazidos por elas. Para algumas, o brincar pode se encerrar em jogos com finalidades didáticas, como os “jogos de alfabetização” e de matemática ou em momentos que não ocupem o horário “útil” das aulas. Para outras, o brincar implica a atividade simbólica, o faz-de-conta, a imaginação, o jogo dramático.

“Professora, faz pouco tempo que eu comecei a brincar”. “Só isso de recreio?” [...] eles ficam muito agitados, eles saem esses quinze minutos para o recreio, no retorno para a sala de aula a gente praticamente não produz. Produz bem menos, então eu tenho que aproveitar aquela parte de

conteúdo mesmo: Português, Matemática... no início, antes do intervalo. [...] eu gostaria mesmo que em relação ao conteúdo fosse como o pré, porque essas crianças têm cinco anos! (BEATRIZ)

[...] eu sempre procuro começar a aula com uma brincadeira, com o lúdico. Eu sempre procuro no início do conteúdo fazer um joguinho, para chamar atenção deles, trazer um fantoche, contar uma história. (PAULA)

É... muita contação de história e faz de conta... que a gente faz em sala de aula [...] toda terça-feira a gente faz roda e [os livros] vão para o meio dessa roda. Depois, no meio dessa roda, acontecem os jogos e brincadeiras e entra o faz-de-conta e... Eu vou contando histórias e eles vão fazendo os gestos. [...] a mímica, sem, sem falar. É um faz-de-conta mesmo. [...] têm outros, outras brincadeiras que a gente faz. Eu conto, por exemplo, a história e muitas vezes eles vão dramatizar a história do jeito deles. (TAYANE)

O depoimento de todas as professoras também revelou que as turmas de 1º ano adotaram uma prática da Educação Infantil, que também era mantida pelas turmas da Etapa Inicial: o Dia do Brinquedo. Ele ocorre, em geral, uma vez por semana na escola. É uma prática que depende do professor; a escola não obriga ou exige que ela aconteça. O dia da semana em que ele ocorre também depende do professor.

Toda quarta-feira é dia do brinquedo. [...] é um momento em que eu observo as crianças, o jeito, os relacionamentos, como elas criam, imaginam, né. [...] No dia do brinquedo é o dia em que eles ficam à vontade. (TAYANE)

Como indicado na fala de Tayane, algumas professoras veem essa ocorrência como uma oportunidade de observar as crianças em grupo, ver como organizam as brincadeiras, como dividem os papéis para executá-las, como desenvolvem as trocas verbais entre si. E ainda, mediante alguns problemas surgidos durante a brincadeira, acompanhar como encontram uma solução, como resolvem os conflitos resultantes dos interesses e compreensões diferentes entre elas, e outras questões.

Mukhina (1996), assim como Leontiev (1988), Liublinskaia (1979), Elkonin (1998) mencionam que o jogo dramático é uma situação privilegiada para que as crianças percebam a necessidade de companheiros e estabeleçam acordos entre si, aprendendo a cooperar e a coordenar o que fazem. Tais aspectos Cintia verifica na situação pertinente ao Dia do Brinquedo, dizendo que ali suas crianças se organizam de uma maneira diferente: “então, eles fazem as equipes para brincar. Uma brincadeira organizada, já. Para eles socializarem mesmo.”

Cabe considerar que as professoras, ao enxergarem no brincar dramático das crianças essas e outras questões, estão se aproximando da discussão teórica empreendida por vários estudiosos do tema. Ela lhes permite vislumbrar a função educativa do jogo de simulação com crianças entre 5 e 7 anos, mesmo que elas estejam inseridas no Ensino Fundamental. Ainda assim, pode não estar suficientemente claro para elas o significado do jogo como atividade principal, de acordo com a concepção dos autores da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; BODROVA, 2008), que indica que no jogo se originam as mudanças qualitativas de pensamento.

No jogo de simulação a criança lida com: análise, planejamento, atenção, memória, representação simbólica, linguagem comunicativa, imaginação e afetos (seus e de outrem) (LIUBLINSKAIA, 1979; MUKHINA, 1996), funções psicológicas complexas, próprias do pensamento que se pretende que as crianças possam ir se apropriando, no tempo certo, com auxílio da escola. Contudo, não são todas as professoras que atribuem tais sentidos ao jogo dramático ou de faz-de-conta no chamado “Dia do Brinquedo”: “É uma parte do dia, uma hora em que eles vão brincar livres, sozinhos entre eles.” (PAULA). Ao que se infere que a professora não participa, não observa, não valoriza esse jogo simbólico, o que pode acabar por dirimir os interesses das crianças na situação. (M. ROCHA, 2000).

O brincar também é lembrado em diferentes dimensões e associado a outras possibilidades e espaços da escola. Assim, sobre o parque, todas as professoras entrevistadas referiram que seu uso no cotidiano educativo do 1º ano estava estabelecido somente em um horário por semana, nas três escolas consideradas. As professoras da Escola A, com maior número de alunos, justificaram (e ao mesmo tempo criticaram) a restrição de horário para o uso do parque devido ao grande número de turmas existentes na escola. Todas as turmas precisavam ter horários para seu uso e ainda que as turmas de 1º e 2º anos tivessem prioridade, só podiam usufruir do parque uma vez na semana, como as demais.

Nós temos o parque aqui, que é uma grande conquista, [...] eu estou há 13 anos nessa escola e no ano passado foi adquirido esse parque. Mas foi montado um horário para que todos os alunos da escola pudessem usar. Com isso, ... a turma do primeiro ano usa uma vez por semana... e ... eu acho muito pouco! [...]

Eu fiquei com o dia da sexta-feira, então... Parece uma coisa... Chega final de semana chove, aí as crianças ficam sem parque. Daí eles passam a semana toda me perguntando: “Professora, vai ter parque hoje? Quando que vai ter parque? É hoje o dia do parque?” (BEATRIZ)

O mesmo argumento não se aplica às duas outras escolas de menor porte, pois não há um número grande de turmas em nenhuma delas, devendo sobrar horários para o uso do parquinho. O que, então, justificaria essa restrição?

A suposição recai na concepção de infância e de aprendizagem, ou melhor, de ensino, que se colocam subsumidas à cultura da “grande escola” (PLAISANCE, 2004). Apesar de até mesmo desgastadas pelas discussões científico-acadêmicas atuais, principalmente do campo da Educação Infantil e também da psicologia histórico-cultural, tais concepções se mostram persistentes nas significações de muitos adultos, inclusive dos profissionais da área da educação.

Assim, para o grupo entrevistado, ressalta-se a pluralidade de sentidos atribuída ao brincar na escola, mais especificamente nas turmas de 1º ano,

coexistindo sentidos antagônicos: de um lado o brincar como pretexto de uma “atividade escolar”, de outro o brincar livre, “sem intermediação da professora” (PAULA). Devido a isso não ficam asseguradas as possibilidades para que o brincar, incluindo o faz-de-conta, faça parte das práticas pedagógicas e educativas para as crianças nesse ano escolar.

Ainda com relação a esse mesmo indicador final, cabe buscar os conteúdos referentes aos sentidos do aprender infantil nessa etapa da escolaridade, na compreensão das professoras entrevistadas.

As falas revelam que não houve por parte da Secretaria de Educação ou mesmo da equipe pedagógica das escolas uma capacitação ou discussão específica sobre o aprender e ensinar para este novo ano escolar. Contudo, as professoras consideraram as multiplicidades do aprender infantil, que não estão implicadas exclusivamente no processo de alfabetização, este sim objeto de discussão e das capacitações que participam.

[...] tudo que vem do lúdico, eles conseguem ter mais facilidade para aprender. Então não existe um conteúdo difícil de ser trabalhado, existem formas, estratégias diferentes que você arruma para poder trabalhar, que chamem mesmo a atenção dos alunos. [...] Com eles ali na sala, eu construí um boneco, então sempre que tem um conteúdo... alguma coisa assim, eles pedem que eu pegue o boneco para mostrar para eles. [...] Virou um mascote da sala. [...] cada atividade que eu uso o boneco chama muita atenção, e quando o boneco faz a atividade junto eles ficam mais interessados. (PAULA)

Eles aprendem brincando também, têm os jogos, as brincadeiras,... toda a alfabetização já é por meio de jogos, brincadeiras no chão: boliche, pescaria.[...] dá para a gente dividir esse trabalho, dá para fazer isso com eles. Isso eu acho que, sei lá, deixa a aula mais rica, com música, com brincadeiras, jogos. (TAYANE)

Eles gostam muito de desenhar. [...] uma vez por semana... tem massa de modelar e eu sou muito ligada a livros de literatura infantil... (BEATRIZ)

[...] de brincadeira, de música, que eles gostam muito de pintar,... de cantar... Eles gostam muito de ouvir historinhas, de contar historinhas. [...] De se mexer, dançar, de movimentar o corpo. [...] A gente tem que procurar... é... como é que eu vou te explicar,... É... Juntar as duas coisas, a brincadeira junto com a sistematização. [...] Sistematizar o conhecimento deles de forma agradável. (FERNANDA)

Tem que ter criatividade... depois, cantar, teatro, ser bastante versátil, porque eles cansam rápido, eles estão prestando atenção, mas daqui a pouco não estão! [...] mudar, contar história, conversar, fazer brincadeiras. Então, eu tenho que estar mudando bastante as atividades com eles, senão não tenho a atenção deles nunca. [...] E daí também... fora isso eles usam a massinha de modelar e também o lego que eu falei. (CINTIA)

A realidade do 1º ano, vivenciada e sentida pelas professoras participantes da pesquisa, desvelada nas suas falas indica a convivência com situações contraditórias. De um lado estão contempladas, na compreensão das professoras, a necessidade de: - espaços diferenciados e amplos para atividades diversificadas; - materiais variados; - mudança, relativamente frequente de atividades em função da atenção e concentração das suas crianças; - envolver processos imaginários, buscando na fantasia elementos que atraiam o interesse das crianças e dinamizem suas aprendizagens; - acolher as diferentes expressões infantis, que implicam o uso do corpo e da fala, por meio do contar e recontar histórias, do canto e das conversas em sala; entre outras.

Admite-se a necessidade de atividades como modelagem, recorte e colagem, desenho; as “atividades produtivas” discutidas por Mukhina (1996). A maioria das professoras deixa de incluir as atividades de construção. Somente Cintia faz referência a estas, por intermédio do trabalho em informática com o jogo Lego. Contudo, infere-se que elas não estabelecem relações entre a necessidade da atividade e os objetivos, bem como a argumentação para realizá-las. As professoras dão a entender que as atividades são necessárias apenas porque as crianças gostam de realizá-las. De fato, e em geral, as crianças mostram prazer e interesse

em atividades do “tipo produtivo”. Entretanto, é imprescindível aos professores o entendimento de que são situações que requerem formas de ação específicas das crianças, como: imaginação intencional, capacidade de observação e percepção das propriedades (de objetos e situações), análise, comparação, planejamento por antecipação, compreensão das relações espaciais. Por esta razão, ao serem integradas ao cotidiano educativo, representam a possibilidade de ampliação das formas de aprender.

A professora Cintia situa muito bem um aspecto destacado por Mukhina (1996) e por Kastrup (2004), que diz respeito à atenção voluntária das crianças entre 5 e 7 anos quanto ao aprendizado da atenção. A atenção mais concentrada ou mais aberta depende da inserção das crianças em atividades novas, envolventes, diferentes, nas quais o professor oriente e organize a atenção delas. Essa intermediação é fundamental para, gradualmente, as crianças poderem dirigir conscientemente sua atenção a determinados aspectos ou eventos. Mukhina ainda destaca o fato de o jogo dramático constituir-se, por excelência, em situação que oportuniza esse tipo de “ação de orientação” nas crianças.

Há, contudo, que se ter cuidado com a observação feita por Cintia quanto à mudança relativamente frequente nas proposições feitas às crianças. Essa alternância necessária não pode justificar qualquer fragmentação exagerada na rotina, com a qual as crianças obrigatoriamente venham a ter que mudar de atividade em um tempo cronológico rigidamente estipulado, a cada 30 minutos ou a cada hora-aula (50 minutos). Para se aprender a ter atenção há necessidade em se dispor de tempo, experimentá-lo em diferentes possibilidades.

Como discutido no Capítulo 2 deste estudo (p.122), professores e escola devem, além de conhecer esses pressupostos, tê-los como objeto de discussão para o planejamento de práticas educativas afinadas com as possibilidades e também com as necessidades das crianças em idade pré-escolar,

De outro lado, as professoras revelaram impossibilidades para efetivar, no cotidiano com o 1º ano, práticas educativas que elas pensavam ser necessárias e adequadas e queriam que acontecessem. A inviabilidade pode ser decorrente das imposições da estrutura escolar, própria do Ensino Fundamental, ou das condições do espaço físico, ou ainda, pelas interpretações e modos de cada professora situar-se nesse universo.

Eu vejo que a criança de 5 anos, 6, tem uma necessidade imensa de ter aulas diferenciadas! De não ficar só dentro da sala de aula, mas é realmente o que mais acontece. Aí... tem educação física, aí só tem a quarta-feira que você pode dar uma fugidinha pra fora da sala, pra essa aula, mas daí fica uma coisa assim muito limitada e chove... (BEATRIZ)

Eu sempre faço na sala, em vários momentos, um bingo, alguma coisa, um casamento atrás da porta, uma coisa mais lúdica, eu tento conciliar isto na rotina da sala de aula porque falta um espaço externo para fazer isto. Eu sinto falta deste espaço para fazer um rato e o gato, uma brincadeira, um coelhinho sai da toca que envolva números... alguma coisa mais lúdica. [...] Eles até tem esse tipo de atividade com a professora de educação física, mas é diferente de você fazer com o grupo. Eu acho que a gente consegue observar melhor certos aspectos. Mas como não dá... então você acaba fazendo os joguinhos... mais na mesa, você não pode trabalhar com o corpo, uma dança, fica difícil porque o espaço é muito pequeno. (MARIA LUIZA)

E às vezes eles mesmos vêm me cobrar: "Professora, você dá uma folha para desenhar!". Já fez alguns dias que passou e eu não percebi... [...] "Terminou a tarefa, oh uma folha para você fazer um desenho livre". [...] "Ah professora eu estou cansada agora, minha mão está doendo", sabe? Daí eu tento me policiar, então eu vou fazer uma atividade mais lúdica. (BEATRIZ)

Maria Luiza chama a atenção para a participação do professor regente nessas atividades diferenciadas que envolvam as várias expressões das crianças. E que não é, nem poderia ser, substituída pela presença do professor especialista: "é diferente de você fazer com o grupo. Eu acho que a gente consegue observar melhor certos aspectos." (MARIA LUIZA).

Beatriz indica que ela mesma percebe uma contradição na sua prática: tendo deixado passar muito tempo sem propor uma atividade que interessasse às crianças e permitisse trabalhar com uma outra forma de expressão e de representação, como o desenho.

Para concluir as discussões desse núcleo, cabe destacar que as professoras consideraram as particularidades das crianças entre 5 e 7 anos, ainda que interpretadas de formas até mesmo antagônicas. Ou seja, para algumas, a diferença nas idades das crianças destacou a imaturidade das mais jovens; enquanto que para outras, a contraditoriedade entre as crianças comprovou que o comum, o normal, é o grupo ser heterogêneo e que as diferenças constituem-se em fator positivo para suas aprendizagens e desenvolvimento.

Podem-se ler algumas incoerências que marcaram os sentidos do brincar e aprender nas indicações que as professoras fizeram sobre o cotidiano educativo do 1º ano. Houve incoerências algumas vezes percebidas entre as compreensões das professoras e as condições de implementá-las ou não nas atividades escolares; outras vezes, tendo sido percebidas na própria prática educativa que contradizia o que a professora entendia como necessário.

Depreende-se das falas analisadas que o lugar da “Infância na escola”, na visão das professoras do 1º ano, traz as marcas das contradições que marcam o lugar das crianças, não só na escola, mas na sociedade em geral. Ambas, sociedade e escola, parecem contagiadas pelo que Mollo-Bouvier (2005, p.401) chamou de “obsessão pelo êxito escolar”, que ultrapassa limites razoáveis e passa a exigir cada vez mais precocemente que a criança deixe de ser criança. Correa (2007) também se deparou com questões quanto ao risco da política de ampliação e antecipação da escolaridade obrigatória vir a representar um prejuízo para a educação das crianças de 6 anos. Isso principalmente pelo fato de a “grande

escola”, da maneira como está estruturada, não ter como assegurar ou não se preocupar com os direitos à brincadeira; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; à atenção individualizada; à proteção e ao afeto; de suma importância na Educação Infantil e no trabalho com as crianças pequenas.

5.1.2 Obrigatoriedade da matrícula um ano antes

Esse núcleo é fundamental porque revela como as participantes constituem os significados e sentidos que atribuem à antecipação da matrícula e à ampliação do Ensino Fundamental e marca a maneira como suas experiências trazem significações a esse fato. Nele estão reunidos quatro indicadores, quais sejam: - Incerteza quanto à mudança; - A centralidade da alfabetização; - As orientações oficiais; - Mudanças relacionadas.

Em relação ao indicador “Incerteza quanto à mudança”, percebe-se que persiste, entre as professoras entrevistadas, uma compreensão cercada de ambiguidades a respeito do novo ano na escolaridade nacional.

Antes de partir para a análise e interpretação deste indicador, cabe retomar uma particularidade das escolas municipais de Ensino Fundamental de Curitiba. Apesar de a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos ter ocorrido na Rede Municipal somente em 2007, a presença das crianças de 6 anos ou menos nesses estabelecimentos já era sentida desde 1999. Esse foi o ano em que a Rede Municipal passou a adotar os Ciclos Escolares: cinco anos escolares foram agrupados em dois ciclos. O Ciclo II correspondia à 3ª e 4ª séries e o Ciclo I equivalia à Etapa Inicial (antigo Pré-escolar), 1ª e 2ª séries do regime de 8 anos. Em algumas instituições, em função da capacidade de matrículas e da demanda por vagas, atendia-se ainda a crianças de 4 e 5 anos de idade em turmas de Pré I e II.

Assim, é bastante provável que o contato com essa realidade desde aquele momento nas escolas de Ensino Fundamental, tendo ou não sido professora da Etapa Inicial, justifique a ausência total de estranhamento das professoras participantes desta pesquisa com a presença das crianças pequenas, pré-escolares, no espaço do fundamental, no momento da reestruturação decorrente da Lei nº 11.274/06.

Com isso, inicialmente, como indicado pela fala das professoras, essa mudança não gerou tensões ou impasses: “Os alunos são os mesmos e agora eles não são mais do pré, são do primeiro ano” (FERNANDA). Outra professora refere:

O primeiro ano corresponde à antiga etapa inicial que tinha na Prefeitura que era da faixa etária de cinco e seis anos, [...] eu percebi que o que mudou foi mais o nome [desta turma/etapa] e a obrigatoriedade [...] Agora é obrigatório que a criança entre. Antigamente não era, então tinha criança que não fazia a etapa inicial. (CINTIA).

O clima retratado nesse contexto beira a indiferença para com as recomendações constantes nos documentos oriundos do MEC. Apenas deu-se continuidade ao que já vinha sendo feito, independentemente da nova política. Considerando o relatado pelas professoras, mediante as discussões de Mainardes (2006), infere-se que a interpretação das instâncias superiores na Secretaria Municipal de Curitiba, aparentemente não fez despontar processos de resistência. O que se encontra mais é a conformação e acomodação entre a organização pré-existente na Rede Municipal e as prerrogativas da lei nacional. Em tais processos, o Ciclo I vê a Etapa Inicial transformada em 1º ano e tudo fica (ou parece) resolvido.

O próprio processo de implementação na Rede Municipal de Curitiba não contou (antes de 2007 ou no início daquele ano) com qualquer ação específica por parte da Secretaria de Educação ou das equipes gestoras das escolas, seja em relação aos professores ou à comunidade de pais. “Por que é... embora ele [o 1º

ano] tenha sido incorporado digamos assim... no ensino de 9 anos, ele não tinha assim nenhum direcionamento... A gente começou e as coisas foram vindo à medida que iam sendo trabalhadas com a turminha” (MARIA LUIZA).

Entretanto, a partir da experiência vivida e em face dos acontecimentos sobrevindos do processo de regulamentação da Lei no sistema estadual, nota-se uma outra compreensão por parte de algumas professoras. “O ideal seria que realmente só tivesse havido a mudança de nomenclatura, que ao invés de pré a oitava, fosse do primeiro ao nono.” (BEATRIZ).

Também há indicativos de que o fato da compreensão sobre esta mudança não trazer nenhuma novidade ou não vir a requerer e/ou provocar maiores ajustes, está atrelado à realidade da Rede Municipal de Curitiba, a três outros fatores: - a quase universalização do atendimento às crianças entre 5 e 6 anos, o que não implicaria em impacto no número de matrículas; - ao fato de os professores responsáveis pelas turmas da Etapa Inicial sempre terem feito parte do quadro de Magistério da Rede, não trazendo dificuldades quanto ao enquadramento de pessoal e; - ao ingresso costumeiro, desde a década de 1980, de crianças com menos de 7 anos no Ensino Fundamental de 8 anos. Tal prática encontra legitimidade tanto na atual LDB nº 9.394/96 - Art. 87, inciso I, § 3º, como na LDB anterior, nº 5.692/71 - Art. 19, inciso 1º, que facultavam o direito de matrícula no Ensino Fundamental para crianças a partir dos 6 anos, ou seja, com 7 anos incompletos. A matrícula nessas bases era comum não apenas no município de Curitiba, ocorrendo em muitas outras cidades brasileiras. Contudo, tal questão parece ter sido ignorada, desconsiderada pelo legislador quando foi votada a Lei nº 11.274/06.

Enfim, é justamente esse último fator que, mediante os desdobramentos para a regulamentação do novo regime, acaba servindo como elemento de tensão à implementação do ensino de 9 anos nas escolas municipais de Curitiba. O estabelecimento da data corte para ingresso da criança no novo regime se choca

com a prática comum da matrícula antecipada no regime anterior. Toda a mobilização que se segue para alteração da data corte estabelecida para a matrícula no 1º ano, a despeito de não ter envolvido o segmento público, nem ter sido por ele demandada (foi uma mobilização setORIZADA, das escolas particulares e dos pais de crianças ali matriculadas), tem como resultado modificações extensivas a todo o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, ao qual a Rede Municipal de Curitiba pertencia na ocasião (nos anos 2006/2007), uma vez que o CME foi instaurado oficialmente em maio de 2007.

Assim, em decorrência de uma medida judicial, concedendo liminar para a matrícula no 1º ano de crianças com 6 anos incompletos, alterou-se a organização das turmas do início do ano letivo de 2007, criando novos grupamentos no meio do ano. “Foi um período muito conturbado nas escolas... ontem minha turma era de pré, de Etapa Inicial, e hoje a mesma turma passou a ser de 1º ano... só algumas crianças ficaram de fora, pela idade” (PAULA).

[...] até então a gente estava tendo capacitação de como trabalhar com a educação infantil. E com essa mudança toda, então, daí eles mudaram um pouquinho o discurso. O curso continuou, mas eles mudaram um pouquinho assim a fala deles... no que diz respeito então ao 1º ano do Ensino Fundamental. [...] a gente teria que, assim, aos poucos, lógico ... é... Ir começando então o processo de alfabetização deles. [...]

Para nós já foi confuso essa troca na metade do ano. Para eles [pais] foi mais ainda, porque eles não entendiam... o que é que estava acontecendo: Por que os filhos deles teriam que estudar nove anos e não mais oito? [...] eles tinham colocado os filhos aqui mais para brincar e tal... [...] Por outro lado, também, eles ficaram ansiosos porque eles daí queriam que os filhos aprendessem a ler logo... (FERNANDA)

A fala de Fernanda representa o que também aconteceu com Beatriz e Paula. Fica evidente que aquele fato imprevisto tornou claro às professoras que em verdade tratava-se de uma situação que não era conhecida. Tratava-se de uma situação nova, com um grande contingente de crianças, mais jovens, acolhido em um número maior de turmas do 1º ano. Sequer as professoras, que desde o início

havam assumido a turma do 1º ano, receberam preparação para tal, como é o caso de Maria Luiza. Assim, a situação fica ainda mais complexa quando as professoras que haviam assumido turmas de Educação Infantil passam a responder pelo 1º ano. A estratégia, se é que se pode chamar assim, eleita pela Rede Municipal de Educação, de não investir em um processo de implementação para o ensino de 9 anos, considerando-se principalmente o ano inicial, começa a enfrentar alguns impasses.

Maria Luiza assumiu uma turma de 1º ano desde o início da implantação do ensino de 9 anos na Rede; assim como Cintia e Tayane assumiram esse ano escolar, porém no segundo ano após a implantação, e não passaram por tais vicissitudes nesse processo.

Não obstante, havia entre essas professoras a concordância de que o 1º ano, se comparado com a turma da Etapa Inicial, trouxe expectativas diferenciadas, critérios que acabaram sendo mais exigentes para a concretização desse ano escolar pelas crianças. “O objetivo é a alfabetização! [...] pela escola é obrigado a levar tarefa todos os dias. Até então, era duas vezes por semana... [no primeiro semestre]” (TAYANE). “Eles têm que terminar o primeiro ano sabendo escrever o seu nome, mesmo que não seja completo... ainda [...] deveriam estar também conhecendo o alfabeto..., os numerais... até a dezena.” (FERNANDA). “Não que seja o dever, a obrigação. Mas a gente vai dar todo o apoio para que ele se alfabetize.” (PAULA). “ O intuito é esse, que cheguem ao final do 1º ano pelo menos lendo palavras, por exemplo, simples e tal, conheçam o alfabeto todo.” (CINTIA).

Maria Luiza faz referência às expectativas externas quanto a uma e outra etapas: “ [...] As pessoas acham que é prezinho, aí não levam a sério. Acham que a criança vem só para brincar na escola, não dão importância... e agora com esta modificação pode ser uma oportunidade para ver que não é assim!” (MARIA LUIZA).

Interessa observar, na fala de Maria Luiza, a importância do nível de ensino ao qual as crianças pertencem na estrutura escolar. Embora as crianças não tenham mudado de grupo etário, foi a série ou ano que elas frequentavam, de uma ou outra etapa educacional, que acabou por determinar o que se permitia e o que se esperava delas. Isso implica lidar não apenas com questões explícitas sobre a diferença entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas também com uma série de questões implícitas, calcadas no ideário social, o que justifica a preocupação de muitos pesquisadores com relação à implementação da política dos 9 anos com o ingresso antecipado (COLELLO, 2006; CORREA, 2007; DURAN, 2006; FARIA, 2005; BARBOSA, 2006).

Beatriz assinalou problemas menos comuns, mas que podem vir a acometer algumas escolas e professores em função dos procedimentos que adotam e das regulamentações que seguem, considerando-se a dimensão geográfica do país e a diversidade normativa nos muitos sistemas de ensino de estados e municípios brasileiros, o que exige, em alguns casos, administrar as exceções criando mecanismos para tal (equivalências e/ou outras adequações). Já familiares e crianças, ao serem acometidos por esse tipo de situação, terão de buscar sozinhos a solução apropriada para seu caso, contando, quando muito, com a boa vontade do pessoal das escolas e/ou outros órgãos do sistema.

[...] esse ano houve uma cobrança maior em relação a conteúdo. [...] fiquei com o primeiro ano porque foi passado... foi nos passado que mudou somente a nomenclatura e na verdade não foi isso! Eu estou lá trabalhando as letras, os números, formando as famílias silábicas, [...] outra coisa que foi totalmente contraditória: eu recebi uma aluna que veio do Rio de Janeiro, [...] aí a mãe veio desesperada na escola falar comigo [...] que o ensino estava muito forte. Daí eu falei assim: “Meu Deus, mãe, então me explique o que é que está acontecendo?”. Ela disse: “Não... Ela só ia para a escola pra desenhar, agora ela traz lição de casa, ela tem que fazer tarefa com números, tarefa com letras... [...] Eu também recebi uma aluna transferida do Rio Grande do Sul que estava no pré e veio para o primeiro ano, e a mãe ficou com medo que não acompanhasse, mas ela está acompanhando. [...] essa menina faz sete esse ano e lá ela foi matriculada no pré! (BEATRIZ)

Os aspectos pontuados nesse trecho da entrevista de Beatriz haviam sido objeto de estudo do CNE/CEB e de emissão de parecer (nº 20/1998) por aquele órgão. No referido documento fora ressaltado o risco de virem a ocorrer “constrangimentos administrativos e pedagógicos” que aviltassem “a qualidade da aprendizagem para as crianças de seis anos” (BRASIL, 1998, p.3). Outros documentos oficiais também fizeram referência à matéria (BRASIL, 2005d, 2006a, 2007a). Denota-se que, ainda assim, persistem carências quanto a orientações e definições claras, no tocante aos critérios de matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental ampliado na multiplicidade de sistemas existentes no país.

A ação tomada pela Secretaria Municipal de Educação, em maio de 2007, de transpor para o 1º ano todas as crianças que completassem 6 anos até 31 de dezembro do mesmo ano, aproximadamente 12 mil crianças, pode não ter tido nenhuma fundamentação pedagógica. E trouxe, inclusive, como se podem comprovar pelo depoimento das professoras, muitos problemas imediatos. Cabe especular que tal medida tenha muito mais a ver com uma motivação financeira. Callegari (2007) afirma que mesmo com o FUNDEB, os municípios continuariam tendo mais recursos financeiros se tivessem mais matrículas no Ensino Fundamental. Segundo o autor, uma criança de 6 anos vale 10% mais quando matriculada nesse nível de ensino do que se matriculada na Educação Infantil. É provável também que outra motivação, de caráter legalista, tenha interferido naquela decisão, na dúvida sobre os familiares das crianças virem a denunciar a Secretaria pelo não cumprimento da liminar, caso se mantivessem as turmas como se iniciou o ano de 2007. Não consta que houvesse indícios para tal preocupação, pois a liminar não impôs a matrícula a todas as crianças que completassem 6 anos até o último dia do ano no Ensino Fundamental; muito embora conceda-lhes esse direito. Também não há registro sobre qualquer tipo de consulta que pudesse ter sido feita pela

Prefeitura à comunidade ampliada, pais e professores, sobre o interesse e condição de que a Rede Pública Municipal seguisse ou não a mesma data corte. A tomada de decisão quanto a essa medida pautou-se exclusivamente na definição das instâncias superiores da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura.

As ponderações feitas até aqui permitem afirmar que entre as professoras entrevistadas foi sendo constituída uma mudança na compreensão acerca da ampliação do Ensino Fundamental justamente a partir dos desdobramentos para implementação no Sistema ao qual pertencem, e das vivências pessoais e profissionais de cada professora. Para algumas persistem os sentidos de que houve somente a mudança na nomenclatura das turmas. Para outras essa mudança é mais substancial, implicando nas exigências a serem cumpridas pelas crianças matriculadas no 1º ano, que convergem principalmente para a questão da alfabetização.

Cabe articular os sentidos apresentados pelas professoras entrevistadas neste estudo com os dados levantados por Duran (2006), que indicam o fato de a política em questão vir sendo recebida como algo dado, pronto. Infere-se que isso também esteja sendo sentido e vivido pelas professoras participantes deste estudo em seus contextos de trabalho, aspecto a ser discutido na continuidade da análise deste núcleo.

Voltando-se agora à “Centralidade da alfabetização”, entende-se que a importância desse indicador já se anunciava na análise e interpretação dos indicadores anteriores, desse mesmo núcleo ou do anterior, pela presença do tema em várias falas das professoras. Do mesmo modo, deverá perpassar os indicadores que serão tratados na sequência.

Boa parte dos trabalhos realizados sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, sumarizados e discutidos no Capítulo 1 deste estudo, teve como questão principal a alfabetização, ou melhor dizendo, a apropriação da linguagem escrita pela criança

de 6 anos no contexto da ampliação e antecipação da escolaridade obrigatória (GOULART, 2007; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2007; BORDIGNON, 2007; BROTTTO, 2007; BRAGAGNOLO; SANTOS, 2007; VIDAL, 2007; PERES; DIETRICH, 2008; PACHECO, 2008).

De acordo com os sentidos desvelados nas falas das professoras participantes da pesquisa, o trabalho com a alfabetização, o compromisso com a apropriação da escrita adquiriu uma “centralidade tácita” no trabalho pedagógico com o 1º ano. Alguns documentos oficiais também fazem indicações explícitas nesse sentido (BRASIL, 2006e, 2008); apesar de, como será visto posteriormente, em relação ao indicador “Orientações Oficiais”, não terem sido objetos de debates e estudos por parte das professoras entrevistadas.

Autoras como Frade (2007), Goulart (2007), Kramer (2006) e Corsino (2006) defendem essa posição. Cabe observar que todas estão direta ou indiretamente vinculadas ao programa do MEC para ampliação do Ensino Fundamental. O envolvimento dessas pesquisadoras se verifica em algumas publicações do MEC (BRASIL, 2006e) ou, no caso de Frade, por compor o CEALE, grupo que concebeu o instrumento de avaliação – Provinha Brasil. Faltou a essas autoras, como referiram Santos e Vieira (2006), o distanciamento necessário para analisarem criticamente a política que se coloca.

Brotto (2007) isenta a prática da vinculação com o programa nacional, procedendo à análise de um dos artigos presentes no documento “Mais Um é Fundamental” (BRASIL, 2006e). Ele afirma que não há como se negar a centralidade da alfabetização no âmbito da explicitação da política, com o que concorda Bordignon (2007). Ainda que, conforme assinalado neste estudo (Capítulo 1), tal intenção não tenha sido colocada desde os primeiros documentos do MEC e do CNE de modo totalmente explícito, haja vista as indicações feitas às diretrizes da

Educação Infantil no documento de apresentação do programa de ampliação (BRASIL, 2004).

Essa centralidade é reiterada também por Peres e Dietrich (2008) e por Pacheco (2008) ao identificarem, na Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul, um projeto específico relativo à alfabetização de crianças com 6 anos de idade, que começou a ser colocado em prática pelas Coordenadorias Regionais de Educação, como experiência piloto.

A ênfase no trabalho com a linguagem escrita é vista pelas professoras como resultante do interesse próprio das crianças, mas principalmente em função das determinações das instâncias superiores dentro da Rede, representadas pelo posicionamento do corpo técnico da Regional e pela Coordenação Pedagógica das escolas. Nem sempre esse posicionamento é claro ou específico, abrindo espaço para interpretações que acirram ou amenizam as preocupações com o propósito desse trabalho no 1º ano. Assim, identificam-se vários desses aspectos nas seguintes falas das professoras.

{...} não está sendo cobrado [por parte da Pedagoga da escola] que eles estejam lendo. Está tudo na normalidade. Por exemplo, tem criança que vai ler, que já está lendo há algum tempo, então tem que ser uma coisa bem natural, sabe. (CINTIA)

Eu vejo assim como uma preparação mesmo pra alfabetização em si, porque alfabetizar... a qualquer momento você pode alfabetizar a criança. Você está fazendo ela ter a experiência. Então eu acho que este momento de estar ali junto com ela na brincadeira, tudo isto já é uma preparação para a alfabetização. Depende de como você entende o que é alfabetização. Se é só diagnosticar os níveis em que ela está ou se é quando ela realmente sabe aquela palavra, quando ela consegue fazer relação com a realidade. (MARIA LUIZA)

[...] este ano foi melhor para mim, porque daí eu me “enfiei” já no primeiro ano, aí já foi um trabalho diferenciado. Já teve o trabalhinho de alfabetização desde o início, e tanto que hoje os alunos estão lendo e escrevendo. Não são todos, mas tem uns que já. (PAULA)

[...] eu estou sentindo que há uma cobrança maior. Você vê pelos conteúdos que você tem que trabalhar, pela própria ficha de avaliação que você tem que preencher... tem a questão primeiro da oralidade, daí tem da leitura e da escrita, mas a representação da escrita no início é através de desenhos [...] agora no final do ano [...] Aparece até se a criança consegue ler pequenos textos. (BEATRIZ)

Existe o interesse das crianças... de aprender a, principalmente, a ler as letras... Eles têm essa necessidade, de conhecer as letras. (TAYANE)

Pressões indiretas também contribuem para a constituição do sentido de que a alfabetização é o centro de todo o trabalho para com aquele ano de escolaridade das crianças. Entre elas está a criação de um novo mecanismo de avaliação externa para acompanhar a efetividade da educação pública no início da escolaridade, figurada na Provinha Brasil, que deve ser aplicada aos egressos do 1º ano. Outra pressão indicada na fala de Beatriz, que não é nova, e sempre se configurou uma questão conturbada para os professores que assumiam as antigas 1^{as} Séries do ensino de 8 anos, é a expectativa da comunidade escolar – pais, pedagogos e/ou coordenadores e professores dos anos subsequentes, principalmente do 2º ano –, sobre os resultados do processo de alfabetização.

[...] aqueles [pais] que acompanham eles, querem saber quando que o filho vai ler, né. Aí eu procuro colocar [...] ele está sendo preparado para a alfabetização [...] a gente não pode deixar de lado as outras coisas: o lúdico, a coordenação motora, a importância da criança saber as cores... [...] existe até mesmo uma cobrança dos pais: “meu filho está no primeiro ano, quando você vai ensinar a ler e escrever?” (BEATRIZ)

[...] esse ano os meus alunos, os nossos alunos que eram do primeiro ano, [...] ano passado [...] fizeram a Provinha Brasil. Então... lógico que muitas coisas que tinham lá eles não sabiam fazer... [...] há uma grande preocupação assim, tanto da Secretaria Municipal da Educação quanto do Núcleo Regional de Educação, da própria escola, assim, que está tendo uma cobrança maior esse ano por conta disso. [...] aqui na escola a equipe administrativa e pedagógica...Fez com a gente uma avaliação sobre essa

avaliação, [...] nós conversamos muito sobre isso. É... Depois nós tivemos um seminário, que eu participei também, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, sobre como que foi esse ranking mesmo, das escolas, do desempenho. [...] O que é que faltou para os nossos alunos e o que deveria então... ser trabalhado mais, [...] e a gente até chegou à conclusão de que nossos alunos precisam ter mais contato com livros... (FERNANDA)

[...] eu fiquei sabendo que a nossa escola ficou em nível dois. Aí eu fui procurar saber se isso era bom ou se isso era ruim. Aí, parei para pensar que no ano que vem é essa turminha que eu estou que vai estar prestando essa Provinha. E foi uma coisa que me preocupou bastante. (BEATRIZ)

[...] dentro do... da classe dos professores do quadro, acontece muito de eu escutar, muito, as professoras do segundo perguntar para a criança: “Quem foi a tua professora no ano passado?” Meio que num tom de “você não aprendeu isso?” (BEATRIZ)

Outro aspecto revelador sobre a importância de um tema, como é o caso deste, tem a ver com o espaço que ele ocupa na fala das professoras. Falas que vão descortinando conteúdos indicadores de que têm despontado entre elas compreensões mais ampliadas de alfabetização e letramento, do mesmo modo como as encontradas na pesquisa de Pacheco (2008).

Eu comecei da mesma maneira como eles colocaram [nos cursos], mostrando as letrinhas, em seguida trabalhando com rótulos, o próprio nome da criança, depois eu parti já para os textos, tipos de textos. De lá para cá eu venho trabalhando... mesmo eles não sabendo ler, mas eu vou apontando... Apontando as palavras, né, depois eu vou pedindo para as crianças identificarem as palavras nos textos, sabe, circulando, pintando. É assim que a gente está... Os textos eu apresento no papel bobina, em caixa alta, sempre. A gente discute e aproveita, no caderno de português, para poder listar... Listagem de textos, textos sempre no caderninho,... eu faço grande, eu xeroco para eles pequenininho.[...] Copiar só se for uma, só se for uma receita... Copiar uma receita de bolo. Aí sim, copiar, mas, assim, eu passo o texto lá [no quadro] e passo o texto para eles [reproduz em papel] e eles colam e a gente analisa o espaçamento, o espaço entre as palavras, conta... [...] toda a alfabetização já é por meio de jogos, brincadeiras no chão: boliche, pescaria. [...] a gente trabalha muito com histórias, com livros de histórias... eles vão à biblioteca... Primeiro eu conto e depois eu... na

roda de histórias... Eles pegam um livrinho e leem do jeito deles. Mas é... muita contação de história e faz de conta. (TAYANE)

A gente tem agora um livro “O viajante”, foi feito até pelas pessoas da biblioteca... Eles levam para casa e vai um bilhete pedindo para alguém da família ler para a criança, daí eles leem, o pai escreve sua opinião e a criança também. (CINTIA)

Nos trechos acima, advindos das falas de Cintia e Tayane, pode-se perceber encaminhamentos que vão sendo entendidos como solução para alguns impasses em relação à necessidade das crianças serem alfabetizadas. A rápida descrição feita por Tayane atesta que não existe somente o modo mecânico de se ensinar a ler e a escrever.

Com as práticas efetivadas por Tayane, observa-se o contato das crianças com a cultura escrita intercalando: experimentação, sistematização, uso social e fruição estética, atinentes à língua escrita. E confere à sua prática a necessária passagem “pelas experiências lúdica, lingüística e discursiva (na fala)”, defendidas por Goulart (2007). Mukhina (1996), ao tratar o desenvolvimento da linguagem comunicativa de crianças entre 5 e 7 anos, fala da evolução no uso da linguagem oral, que passa de “situacional”, à “contextual” e tende a se sofisticar ainda mais, culminando na “linguagem explicativa”. Como bem salientado por Mukhina, as intermediações do adulto são responsáveis por essa evolução. O trabalho descrito por Tayane envolvendo a contação e a re-contação de histórias, a roda, as conversas, exemplificam intermediações que contribuem para essa mudança no domínio da linguagem oral pelas crianças.

Fernanda, anteriormente, ao tecer considerações sobre os resultados da Provinha Brasil aplicada na sua escola, realçou que a conclusão fora de que as crianças precisavam ter mais contato com livros, encaminhamento que aparece na fala de Cintia e Tayane, citadas acima, e na de Beatriz, a seguir.

[...] uma vez por mês, a cada vinte dias, conforme a necessidade. Eles escolhem um livrinho, levam para casa e daí levam com uma folha para eles verem qual é o título do livro e tentar escrever. Aí tem duas questões: a primeira é sobre os personagens da história, representam através de desenhos ou tentam escrever o nome dos personagens. Desde o começo foi assim e agora eu vejo que... estamos em setembro e que muitas crianças já estão se soltando em tentar escrever, tentar copiar o título do livro, o nome dos personagens. Porque... a necessidade deles pegarem o livro em mãos é que eles fazem a leitura de imagens. (BEATRIZ)

Aparece nesses depoimentos, o que Pacheco considera formas de interação social com a linguagem escrita, que vão além do ler e escrever, envolvendo outras formas de expressão simbólica, como a “oralização e escuta de textos escritos” (2008, p.11).

A atualização dos conhecimentos sobre a aquisição da linguagem escrita pela criança e sobre suas modalidades de ensino provoca mudanças nas representações sobre este processo, tanto entre os profissionais da Educação Infantil quanto entre os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Algumas professoras conseguem imprimir esses modos diferenciados em sua prática, aproximando-se das teorias de Vigotski (1984, 1995) e Luria (1988). Ao fazer isso parecem entender que na gênese da linguagem escrita situam-se outros processos representativos, outros modos de comunicação – o gesto, a fala, o faz-de-conta e o desenho, e parecem considerar a função dessas outras formas de representação no desenvolvimento sociocognitivo da criança e na apropriação a ser feita da linguagem escrita. Bodrova (2008) também vê o jogo de faz-de-conta como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, por intervir na imaginação, na linguagem oral, como atesta Tayane, “acontecem os jogos e brincadeiras e entra o faz-de-conta e... Eu vou contando histórias eles vão fazendo os gestos. [...] vão dramatizar a história do jeito deles”, em sua fala. Bodrova também refere sobre a ativação da consciência metalinguística das crianças por meio da brincadeira de faz-de-conta.

As práticas educativas relativas à apropriação da linguagem escrita podem assim se inscrever no cotidiano do 1º ano como mais uma atividade de “tipo produtivo” ao oportunizarem o trabalho com todos os “mecanismos psicofisiológicos”, nos termos de Mello (2007). Isso porque ao trabalhar com a escrita não se anulam os trabalhos com o desenvolvimento da imaginação, da atenção, da memória, do pensamento por intermédio de imagens, da percepção, da interpretação lógica dos fatos, da comparação e identificação da propriedade dos elementos e da criação (MELLO, 2005, 2007; VYGOTSKY, 1984; VYGOTSKI, 1995; VALIENGO, 2007).

Contudo, não há um modo único de intervir pedagogicamente com as crianças com vistas à apropriação da cultura escrita. Diferentemente do discurso, a prática dos professores parece ser mais resistente às inovações ou mais suscetível à acomodação de modos distintos para se efetivar essa aprendizagem.

O encaminhamento apresentado a seguir serve para ilustrar uma contradição da prática observada em um dos contextos escolares visitados.

A professora estava passando vistas aos cadernos da turma no momento em que foi abordada pela pesquisadora, em função do horário marcado para a entrevista. Ambas se cumprimentaram e a pesquisadora, em meio a essa conversa inicial, perguntou se poderia olhar aqueles cadernos, ao que a professora consentiu. O conteúdo: reproduções de cada poema de autoria do escritor Mario Quintana, da obra intitulada “Batalhão das Letras”⁵¹ (trata-se de um livro em que as letras, em ordem alfabética, são apresentadas ao leitor em linguagem poética), que iam sendo coladas pela professora nas páginas do caderno. Após a leitura compartilhada e por vezes apontada entre a professora e a turma, a primeira atividade proposta para as crianças era: na mesma página que continha o texto, cada uma era convidada a desenhar o que quisesse relacionar ao texto ou ainda o que o texto trazia como elementos do poema. Segunda atividade: as crianças deveriam, na página ao lado ou no verso da folha, reproduzir a letra em questão, várias vezes, uma ao lado da outra e por várias linhas (imaginárias, pois o caderno era de desenho), até acabar o espaço. (Notas de campo)

⁵¹ Referência da obra: QUINTANA, Mario; FURNARI, Eva (ilustrações). **O batalhão das letras**. 4. ed. Rio de Janeiro: Globo.

No entendimento da pesquisadora, essa passagem ilustrou a contradição entre práticas educativas propostas pela mesma professora, no caso, referentes à apropriação da linguagem escrita e dos processos eleitos para o trabalho de alfabetização. O texto, rico e envolvente, das poesias que brincam com as possibilidades de composição de palavras distintas, pelas letras do alfabeto, servia a dois propósitos ao mesmo tempo. Ora para uma proposta interessante e significativa para as crianças - desenhar sobre ou ilustrar o poema – e ora a uma proposta sem significado, repetitiva, destituída de qualquer relação com a função comunicativa da linguagem escrita, que era a de reproduzir, muitas vezes, mecanicamente, determinada letra.

Durigan (2007) verificou em seu estudo, com base em avaliações (de leitura, escrita e compreensão), realizadas por crianças entre 5 e 7 anos, de três escolas diferentes com métodos de alfabetização distintos, que os melhores resultados foram obtidos por crianças de escolas com metodologias opostas. Ambas as escolas eram particulares e as crianças avaliadas tinham uma diferença de um ano de idade entre uma e outra escola. Fora levantado por Durigan que tais resultados semelhantes, de grupos, em média, com um ano de diferença cronológica entre si e a partir do uso de métodos opostos de alfabetização (multissensorial e sociointeracionista), devem-se ao domínio da prática pedagógica pelos professores e à valorização do retorno às crianças sobre suas produções. O desempenho da escola pública foi inferior ao das outras duas escolas particulares. Ainda que o estudo não tenha considerado as experiências extraescolares de cada grupo de crianças das diferentes escolas com a cultura letrada; traz uma inquietação referente às abordagens para o trabalho com a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Reafirma-se o fato de as metodologias ou métodos de alfabetização não serem a questão mais importante. Cagliari (2007) e Frade (2007) concordam com essa premissa, mas interessa sobretudo uma observação de ambos os autores,

referente à necessidade de maiores conhecimentos linguísticos por parte do professor que irá atuar com a alfabetização, a fim de que ele não se veja refém de nenhum método e sim saiba o que é necessário para que sua mediação conquiste um bom resultado.

Também foram trazidos pelas professoras deste estudo outros elementos que se articulam a essa centralidade da alfabetização ao ingresso das crianças um ano antes no Ensino Fundamental. Dá-se destaque, nas falas, para a insuficiência e as dificuldades em relação ao material didático e para os cursos de capacitação articulados a tal processo.

A respeito da adoção de algum livro para o 1º ano, ouviu-se de todas as professoras que só tinha “um livro, que é o de alfabetização” e que “não é obrigado a usar”. Em geral, elas não sabiam o nome do livro que dispunham para uso, com exceção de uma das professoras.

Não é de se estranhar que esse material acabe sendo encarado como um recurso que agrega pouco ao trabalho desenvolvido por elas. Maria Luiza comenta: “a gente achou que era meio fora da realidade das nossas crianças. Então eles [técnicos da Regional Boa Vista] comentaram que outras escolas receberam outros livros. Não foi unificado para toda a rede. E nós recebemos digamos... um “refuguinho””. Paula refere que o livro “já veio determinado, a gente não participou da escolha, da seleção”.

A questão do livro didático foi observada por Frade (2007) e Vidal (2007). Enquanto Frade destaca que a escola pública realmente só tinha à sua disposição até então o livro de alfabetização para crianças de 7 anos, que já fazia parte do PNLD; Vidal anuncia e debate sobre um material novo, criado pelo Grubbas (comentado e discutido no Capítulo 1, p.71-72), a fim de oferecer atividades relacionadas à cultura escrita junto às crianças. Entende-se que em face da lacuna apontada por Frade e pelas vicissitudes relatadas pelas professoras na

adoção/imposição do livro didático, é de se supor que o “Caderno” elaborado pelo Gruhbas, ou outro material adequado às turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, ganhe de fato a adesão de muitas redes municipais para a sua aquisição. Segundo explicitado por Vidal, essas redes parecem estar prementes em contar com esse tipo de recurso para desenvolver seu trabalho educativo. O mesmo não se depreende das falas das professoras. Nenhuma chegou a dizer que um livro didático específico fazia falta. As professoras não pareciam ver no livro didático a garantia do sucesso do trabalho com a alfabetização. Há que se pontuar o fato de raramente as instituições de Educação Infantil poderem fazer, ou optarem por fazer uso de livro didático para o trabalho pedagógico, de alfabetização ou outro com as crianças. Pode-se pensar que outros materiais didáticos como livros de literatura, jogos, objetos e acessórios para atividades corporais fossem mais proveitosos para o trabalho.

Das falas anteriores a esse respeito e das falas que seguem, de Fernanda e de Cintia, infere-se que o livro de alfabetização recomendado significa para o trabalho cotidiano dessas professoras uma imposição, ainda que não seja obrigatório “seguir-lo” ou mesmo utilizá-lo.

[...] o livro didático que a gente recebeu [...] deixa muito a desejar. Ele é muito confuso, ele não é apropriado para trabalhar com as crianças. [...] de vez em quando eu... A gente abre o livro, eu vejo alguma coisinha que tenha lá que seja interessante... Mas a gente não segue o livro não. (FERNANDA)

Nós estamos usando pouco este livro porque este livro está um pouco fora da nossa realidade com o 1º ano. [...] livro feito com letra manuscrita, e nós começamos o trabalho com o 1º ano com letra caixa alta. (PAULA)

Geralmente eu procuro usar. Se eu estou trabalhando a letra J, por exemplo, daí eu já pego o livro e trabalho aquilo. E eu tenho mandado muito para casa o livro [como tarefa]. (CINTIA)

Para as professoras, o livro didático constitui-se em uma imposição. É bastante provável que seja utilizado, mesmo que à vezes, simplesmente por estar ali, na sala de aula, à disposição, um para cada aluno; ou, por poupar o professor do preparo da atividade; por materializar o uso do dinheiro público, sendo uma irresponsabilidade não utilizá-lo. Muitas vezes, seu uso acaba sendo descontextualizado, sem relação com aspectos do conteúdo da língua. Ou, ao contrário, permite essa exploração, mas rompe com a compreensão e valorização da cultura escrita. Sem ter que seguir um determinado livro didático, a professora parece ter o controle do processo de alfabetização mais “na mão” (FRADE, 2007).

Ao serem solicitadas a falar sobre o processo de capacitação do qual estejam participando ou tenham participado recentemente, notou-se mais uma vez o domínio da questão alfabetização/letramento/apropriação da linguagem escrita. Todas as professoras estão fazendo ou já fizeram a capacitação em relação aos Cadernos Pedagógicos na área da linguagem escrita. Tais Cadernos foram elaborados na Secretaria Municipal de Educação para estudos e debates por parte dos professores. O seu conteúdo envolve o trabalho com todos os anos escolares, do 1º ao 5º ano, sendo que a ênfase das discussões depende dos professores que formam o grupo, da experiência da pedagoga da Regional que ministra o curso e, segundo elas, “do seu interesse em puxar para o seu trabalho, perguntar”.

Paula, Maria Luiza, Fernanda, Beatriz e Tayane valorizam esse processo formativo, atribuindo a ele as mudanças favoráveis que empreenderam na sua ação de ensinar. Tayane conta que além de participar do curso de alfabetização da Prefeitura, estava fazendo outro, na mesma área, pago, promovido pelo sindicato (SISMAC). Sempre que conseguia Tayane procurava fazer cursos avulsos (de menos horas), a maioria envolvendo o trabalho com literatura e artes. Estes são em geral pagos, ofertados e abertos à comunidade, em espaços como o Colégio Estadual do Paraná.

Enquanto na ação de educar do professor do 1º ano, a alfabetização assume um efeito catalizador, considerando-se a centralidade que lhe é atribuída no trabalho pedagógico com as crianças de 6 anos ou menos; na capacitação docente, isso se acentua de tal modo que a alfabetização é assumida como exclusividade para os professores do 1º ano. Acaba se formando um ciclo hermético, em que a capacitação é justificada pela ênfase que o trabalho pedagógico com aquele ano escolar deva ter, ao mesmo tempo em que a necessidade de subsídios teórico-práticos para tal trabalho requer essa capacitação específica, sendo, na prática, a única capacitação recebida, exclusiva.

Antes de concluir a discussão sobre esse indicador, cabe pontuar uma fala de Cintia. A compreensão de Cintia sobre o trabalho com a cultura escrita articula-se ao conceito de “zona de desenvolvimento próximo”, proposto por Vigotski, em que em meio às aprendizagens, os menos experientes se beneficiam com os conhecimentos dos mais experientes (VIGOTSKII, 1988; ELKONIN, 1960).

[o importante é] criar uma expectativa, uma vontade,... um interesse, por exemplo, eu tenho um aluno, o primeiro que começou a ler, ele começou a ler palavrinhas, aí o segundo, que é outro menino que sempre está lendo, desde maio mais ou menos... desde que esse menino começou a ler, assim, os outros começaram a se interessar em ler também. Então às vezes eu falo: “Não! Leia você.” [...] eu falo para ele: “deixa eles lerem”. E agora eles dizem: “Né, professora que não é para ler? É para deixar a gente!” Então assim uma criança vai puxando a outra sabe. (CINTIA)

Ponderando os sentidos desvelados nas falas das professoras, percebe-se a necessidade de reflexão teórica, no próprio contexto escolar, sobre os entendimentos relativos à alfabetização e ao letramento em articulação às práticas propostas para as crianças com 6 anos ou menos, no 1º ano.

Partindo-se agora para “Orientações oficiais”, nota-se que esse indicador final explicita o conhecimento das professoras sobre as orientações emanadas primeiramente dos órgãos da instância maior, federal, por intermédio dos

documentos do MEC e do CNE, e também de orientações advindas de outras fontes, das instâncias estadual e/ou municipal.

Ao contrário do indicador analisado e interpretado anteriormente, a importância desse indicador está na falta de falas a respeito, na ausência de conhecimento por parte das professoras entrevistadas sobre a existência de alguns documentos.

Nas entrevistas, ao indagar as professoras a respeito, a pesquisadora, quase ao final do assunto, chegava a apresentar um exemplar (seu) do material publicado e divulgado pelo MEC, “Mais Um é Fundamental” (discutido no Capítulo 1, p.52). Apenas uma, dentre as seis professoras entrevistadas, afirmou ter conhecimento desse material em específico, sabendo que existia algum exemplar na escola e que ele deveria estar à disposição das professoras.

Entre as falas das professoras quanto ao conhecimento ou não de algum documento referente ao Ensino Fundamental de 9 anos, e qual ou quais seriam estes documentos, tem-se:

[...] nós temos os documentos aqui na escola, [...] Tanto do MEC quanto da própria Prefeitura. Mas, o que a gente tem assim... mais,... de mais conhecimento mesmo, é por conta dessa participação [do que é informado pelas pedagogas da escola] e da participação nas reuniões... (FERNANDA)

[...] sabe que de documento... eu não me lembro. [...] Esses encontros que aconteceram aqui na Regional... Elas explicaram para a gente... teve essa explicação sobre a mudança para 9 anos...(CINTIA)

[...] a gente de vez em quando tem que ler a LDB, né, para ficar por dentro de tudo. [...] Sempre nós somos avisadas [pela Pedagoga da escola]: “olha a LDB tal, tal...” Aí “chegou um material por escrito, chegou um material em CDs”. Os Cadernos Pedagógicos todas as professoras regentes receberam. (BEATRIZ)

Eu recebi... Eu peguei os dois volumes. Eu peguei o de português e de matemática. [...] veio... Na escola veio. ... de Alfabetização... É um livro

amarelo. [...] Isso... Pró-letramento⁵², alfabetização! Do governo federal!?
(TAYANE)

Estas falas denotam o fato de haver um distanciamento entre o professor no exercício de seu ofício, na ação de educar, que se cumpre na sala de aula, em relação à política educacional posta. Esta parece ser vista como pano-de-fundo, como se não exercesse efeitos, não trouxesse interferências às ações do professor. É como se na prática educativa o papel da política fosse inócuo.

Sarturi (2007) já havia feito referência à difícil aproximação entre o fazer pedagógico e o fazer legislativo, ao apontar que iniciativas e programas políticos oficiais “parecem carecer de legitimidade no espaço da escola.” (p.2).

Outra interpretação depreendida dessas falas diz respeito ao fato de as professoras se colocarem como dependentes de outrem, no tocante a ter ou não acesso às informações advindas das instâncias superiores. Essa função pode ser creditada à pedagoga, coordenadora pedagógica ou diretora da escola e também ao pessoal técnico da Regional.

Duas notas de campo contextualizam mais um paradoxo em relação a essa questão. Entre as três escolas visitadas para as entrevistas, em duas delas havia pelo menos um exemplar de um dos documentos elaborados e distribuídos pelo MEC, justamente o “Mais Um é Fundamental”.

Enquanto aguardava a diretora da escola na sala da Coordenação Pedagógica, a pesquisadora passava os olhos em uma prateleira que ocupava uma parede inteira da sala. Entre materiais variados, livros didáticos, enciclopédias, podia-se ver quatro exemplares do documento de

⁵² O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores, realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Funciona na modalidade a distância. Para isso, utiliza material impresso e vídeos e conta com atividades presenciais, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Para maiores informações ver: <<http://portal.mec.gov.br/seb/>>.

orientação do MEC “Mais Um é Fundamental”, aparentemente intocados. (Notas de campo)

Em conversa informal com uma das pedagogas da escola, a pesquisadora pergunta se eles receberam algum material do MEC sobre o Ensino Fundamental de 9 anos. A resposta foi afirmativa e, acedendo ao pedido da pesquisadora, a pedagoga a leva até a sala da Coordenação Pedagógica, abre um armário que estava chaveado e retira de lá um exemplar do documento de orientação do MEC “Mais Um é Fundamental” e alguns volumes de outro material intitulado “Pró-Letramento” (Matemática e Leitura/Escrita), todos parecendo não ter sido tocados. (Notas de campo)

Na fala citada anteriormente, de Beatriz, há referência ao material elaborado e publicado pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado “Cadernos Pedagógicos”, como um dos documentos recebidos por todas as professoras do 1º ano. Contudo, mesmo sendo um material que tem a função de assessorar o trabalho do professor e que foi objeto de um processo de capacitação oferecido às professoras do 1º ano, sua especificidade não é esta. Constituem-se em volumes voltados às áreas do conhecimento. Os “Cadernos Pedagógicos” e a formação correspondente, oferecidos às professoras do 1º ano, diziam respeito ao trabalho com a linguagem escrita, mas propriamente Língua Portuguesa, contemplando o trabalho com os anos iniciais do Fundamental, do 1º ao 5º ano. O mesmo procede em relação aos livros do “Pró-Letramento”, indicados na fala de Tayane, e mostrados à pesquisadora pela pedagoga de uma das escolas.

Não houve indicação, por parte de nenhuma das professoras entrevistadas, quanto a algum material sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, seja informe por escrito ou congênere, advindos das instâncias estadual ou municipal.

No município de Curitiba, considerando os relatos das participantes e os contextos pesquisados, não houve nenhuma ação específica acordada para a implantação e implementação do ensino de 9 anos; diferentemente do que fora apontado em alguns trabalhos que também versaram sobre esses processos em outras redes municipais (PERES; DIETRICH, 2008; FERREIRA, 2008; DIAS;

PURIM, 2008; SANTOS; BOLZAN, 2008; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2007; PEREIRA, 2007; SARTURI, 2007; CALLEGARI, 2006; ALVES, 2006). É necessário lembrar que a capacitação, no tocante ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, as reuniões com pais, a cargo de cada escola e as reuniões com professores, sob a responsabilidade de cada Regional, foram realizadas depois do processo ter sido deflagrado. Isso principalmente em função da decisão decorrente da liminar que culminou com a migração das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em meio ao ano letivo de 2007.

Constata-se, nesta pesquisa, uma situação similar à encontrada por Gorni (2007), quanto à inexistência de “uma ação planejada, organizada e sistemática de assessoramento às escolas na implantação do Ensino Fundamental ampliado” (p.74), sobretudo, que antecederesse à deflagração desse processo.

Outrossim, se evidencia que tal implementação, no contexto da presente pesquisa, tem sido acompanhada por alguns descompassos: - a própria decisão quanto ao reagrupamento das crianças em anos escolares diferentes em função da flexibilização temporária da data corte para matrícula; - as diferentes interpretações em relação à maior ou menor rigidez com o critério de conclusão do 1º ano no tocante à apropriação da linguagem escrita; - as inconsistências e tensões em relação a como acolher a cultura lúdica e as múltiplas linguagens da infância nesse 1º ano; - as indefinições e/ou incoerências percebidas pelos professores em função da demanda das instâncias e funções superiores. Algumas falas das entrevistas citadas anteriormente quanto aos indicadores finais, já discutidos: “Incerteza quanto à mudança” e “Ideias sobre as crianças”, respectivamente em relação a esse mesmo núcleo de significação e ao núcleo “Infância na escola”, também denotam algumas tensões em meio a esse processo.

O trecho destacado abaixo, do depoimento de Maria Luiza, ilustra alguns desses descompassos, quando se refere aos encontros realizados na Regional do

Boa Vista, que passaram a acontecer a partir do segundo semestre de 2007 e se relacionavam à formação quanto aos Cadernos Pedagógicos e à troca de experiências entre as professoras de 1º ano das diferentes escolas da mesma Regional.

É eu acho que é insuficiente [falando da formação] porque nem o pessoal que veio dar o curso não sabia realmente o que deveria ser. A gente... lendo alguns livros que vem, até chegaram alguns livros [também se refere ao “Mais Um é Fundamental, tendo sido a única professora que fez referência a ele] para a gente do que foi determinado pelo Governo Federal,... a ideia é maravilhosa, é muito linda. Só que até ser colocada em prática vai levar um bom tempo, tem uma distância entre a invenção, a proposta e a realidade. A diferença é muito grande. [...] Então... esta coisa, do que os pais querem, do que a escola quer do que o contexto maior quer, você meio... não sabe onde vai chegar, você tem que meio... ir tentando acertar,... meio por tentativas...por erros e acertos. [...] Quando você questiona, no começo do ano quando nós questionamos: “Nós vamos alfabetizar como se fosse uma primeira série das antigas?” Então, elas falavam: “depende, depende da tua turma”. Sabe... então tudo depende, elas não chegam e dizem realmente, é pra fazer isto, é para fazer aquilo. [...] é uma coisa que você tem que ir meio deduzindo,... caminhando um caminho nebuloso. (MARIA LUIZA)

No geral, ao fazerem alusão ao que seria importante para uma implantação adequada da política de ampliação e antecipação do Ensino Fundamental de 9 anos, as professoras entrevistadas se posicionam dizendo que, até então: - houve pouca divulgação à comunidade como um todo, pais, professores; - não se propiciou a participação dos professores na discussão dessa política; - faltaram definições mais claras.

Ao contrário do que fora alertado por diferentes autores em relação à implantação de políticas anteriores (GOMES, 2005; BARRETO; MITRULLIS, 1999; GORNI, 2007), aqui, mais uma vez deixa-se de envolver os professores no processo de implantação. Ou melhor, o processo sequer foi planejado antecipadamente. Com isso, mantêm-se os riscos de o professor se ver como mero executor de mudanças pensadas nas instâncias superiores do sistema, sujeitas a distorções na prática, pela

falta de entendimento por parte dele ou falta de compromisso com algo que quase desconhece.

Para aquelas professoras, na continuidade desse processo, seria importante: - oferecer capacitação específica, incluindo aspectos práticos do trabalho pedagógico, voltados principalmente para a sistematização da alfabetização (duas professoras incluíram a matemática), por intermédio de estratégias lúdicas; - buscar professores afinados com o trabalho com crianças pequenas, que, na visão de algumas professoras, denotem ter aptidão e, na visão de outras, disposição para aprender o que desconhece sobre o trabalho com crianças dessas idades; - a escola estar melhor preparada, o que envolve a conscientização de todos os professores, não somente os do 1º ano; - manter a idade de ingresso, como havia sido estabelecido inicialmente, implicando que elas tenham 6 anos completos; - maior envolvimento por parte da Coordenação Pedagógica na orientação ao professor.

Considerando-se o fato das experiências, valores, interesses e histórias particulares de cada professor interferirem na leitura que cada um tem dessa realidade, tais indicações não são unânimes. Algumas dizem respeito a uma vivência específica que uma ou outra professora entrevistada teve e não foi comum às demais. Entre elas, a indicação polêmica para as participantes deste estudo que se relaciona à idade de ingresso das crianças, uma vez que para Tayane e Cintia não se tratava de um problema.

A fala de Paula, a seguir, contém um sentido que até então, da forma como tem se dado o processo de implantação na Rede Municipal de Curitiba, a pesquisadora entende não ter sido concretizado: “É [deveria ser] uma escola toda consciente com este 1º ano, que não só os professores saibam o que está acontecendo com o 1º ano, mas que todos os envolvidos na escola percebam esta mudança...” (PAULA)

Analisando-se agora o indicador “Mudanças relacionadas”, evidencia-se um dos sentidos importantes atribuído ao processo de inclusão da criança mais jovem na escolaridade obrigatória, sendo a oportunidade que se abre às crianças das classes pobres para o ingresso na escola com menos idade, a exemplo do que já acontecia com as crianças das famílias das classes média e superior, independentemente do critério de obrigatoriedade.

Com a Lei nº 11.274/06, esse direito passou a ser garantido a todas as crianças e nem os pais ou o poder público podem impedir esse ingresso um ano antes. Pois, na compreensão das professoras, era o que acontecia anteriormente à vigência dessa lei. Ou porque os pais não demandavam a vaga (frequentar o pré-escolar ou Etapa Inicial não é obrigatório) ou porque o poder público não ofertava vagas suficientes a todos os interessados. Assim, para as entrevistadas, a obrigatoriedade representa uma mudança real decorrente da política de ampliação do Ensino Fundamental e um ganho efetivo para as classes pobres.

Contudo, esse ganho é visto com reserva por quatro das professoras entrevistadas – Paula, Maria Luiza, Fernanda e Beatriz –, em função do entendimento de que as crianças mais jovens, com menos de 6 anos (questão discutida em relação ao núcleo “Infância na escola”), e pertencentes ao segmento social com menores condições financeiras, chegam à escola desprovidas, em comparação com as crianças de outros segmentos, que frequentam escolas particulares.

As crianças da escola particular... elas têm muito acesso à alfabetização. Os pais já têm outro nível de entendimento. E na pública não. Às vezes é o primeiro ano que ela vem para a escola, é o primeiro contato com o caderno, com o lápis, então não tem como comparar. Você pode até garantir na Lei, mas isso efetivamente não consegue ser... Eu acho que a gente sempre vai estar,... sempre correndo atrás do prejuízo. [...] [a escola] exige coisas que a criança não trás como pré-requisitos. Então você tem que trabalhar muito bem estes pré-requisitos. (MARIA LUIZA)

É como se fosse um “ganho pela metade”, passando a ter o acesso, a ter uma vaga assegurada na escola, mas não há garantias de que terão asseguradas as condições educacionais adequadas.

Ao tratar de outras mudanças ocorridas na escola, as professoras lembram de itens referentes à estrutura física da escola e aos materiais. O parque, a cancha de areia, a quadra coberta, jogos (quebra-cabeça, da memória), tapete emborrachado, espelhos, adaptação no mobiliário (cadeiras mais baixas), livros de história. Entretanto, a maior parte desses itens foi relacionada a um período anterior, quando boa parte das escolas municipais de Ensino Fundamental passou a atender também crianças com idade entre 4 e 6 anos, nas turmas de Pré. “A atual direção da escola se preocupou com materiais didáticos quando a gente passou a ter Educação Infantil [...] a partir de 1998. (BEATRIZ). A própria Beatriz lembra que as conquistas elencadas acima foram acontecendo aos poucos: a cancha de areia, a quadra coberta foram construídas em 2008 e o parquinho no ano anterior (2007). Todas as professoras relacionaram mudanças desse tipo às intenções das escolas em considerar as particularidades e culturas próprias da idade pré-escolar ou da pequena infância.

Outro tipo de mudanças identificadas pelas professoras tem a ver com as modificações propostas por elas nas práticas educativas. Assim, fizeram referência aos recursos criados por elas e a estratégias peculiares para lidar com as duas culturas: a lúdica e a escrita. Como exemplos, o “Livro Viajante”, a confecção do boneco mascote da turma, os empréstimos de livros de histórias do Farol do Saber, entre outros, eram entendidos como sendo tanto apropriados às crianças das suas turmas quanto ao que percebiam estar sendo demandado das instâncias superiores.

Mais duas mudanças marcaram o cotidiano educativo dessas professoras com suas turmas e constituem-se em pontos críticos e polêmicos: a presença das tarefas para casa, sendo diárias em uma das escolas, e das avaliações trimestrais,

na modalidade de prova, a exemplo da Provinha Brasil, que as crianças deveriam fazer após findado o 1º ano.

Assim, enquanto as estratégias e recursos criados e/ou apropriados pelas professoras refletem ações propositadas, as tarefas de casa e as avaliações, via de regra, são entendidas como o cumprimento de uma exigência burocrática.

Sintetizando as análises e interpretações em relação ao núcleo “Obrigatoriedade da matrícula um ano antes”, vê-se que ele foi constituído pelos sentidos desvelados na coexistência de dúvidas, incertezas e de respostas que foram sendo descobertas e criadas sobre o que esperar acerca da política de ampliação do Ensino Fundamental, a partir de orientações oficiais pouco claras ou mesmo não conhecidas. As professoras mantêm a expectativa de que ocorram mudanças estruturais, ao mesmo tempo em que se veem na eminência de também proporem algumas mudanças em sua ação de educar, entendendo a alfabetização como centro do trabalho pedagógico com o 1º ano.

5.1.3 Eu professora

O terceiro e último núcleo constituído para a análise e interpretação da visão das professoras sobre a implantação do ensino de 9 anos articula-se a um indicador final: “Sentimentos, dificuldades e soluções”, desvelando o modo como as professoras sentem e enfrentam a realidade que têm vivenciado, a partir das suas singularidades.

Referente a esse indicador, entre os aspectos destacados pelas professoras como dificultadores para o trabalho com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, alguns se relacionam às condições materiais que concretizam a estrutura física para o trabalho; ou ao modo como é organizado o uso dos espaços e

do tempo e; outros ainda relativos à dinâmica e às interações no ambiente escolar relacionados aos processos de trabalho.

Sobre os primeiros aspectos, as participantes destacam problemas em relação à estrutura física da escola, o mobiliário, o material didático, em geral precários, apesar de já terem ocorrido algumas mudanças. Assim, pode-se acompanhar nas falas seguintes o que foi referido por elas e que na ocasião exercia uma carga a mais no trabalho dessas professoras.

Codo (1999), Silvany-Neto e col. (2000), Reis e col. (2006), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Lapo e Bueno (2003), Caldas (2007), se preocuparam especificamente com as condições adversas no ofício de professor, mas não versaram sobre o espaço físico no qual o professor trabalhava. Há indicativos de que esse aspecto também contribui para os sentimentos de insatisfação e impotência do professor.

A minha sala ela é com carteira normal... para a faixa etária maior. Dignas de uma turma de 3ª ... Eles estavam tão acostumados com a mesinha pequena, para eles foi uma novidade... muitos ficam com a perninha balançando... Então o mobiliário, de repente teria que ser adaptado. (CINTIA)

[...] mobiliário, eles sentam de quatro em quatro. Tem alguns alunos que ficam de costas para o quadro... você vai trabalhar um texto, ... a criança tem que ter um ponto de referência bem certinho, porque até alguns, não tem ainda esta noção de direita e esquerda, não consegue diferenciar. [...] um trabalho de motricidade fina que a gente tem que trabalhar, só ali dentro da sala não tem como fazer um jogo, não tem um espaço específico, porque o espaço externo da escola é pouco. (MARIA LUIZA)

[...] a minha sala é muito pequenininha. É apertadinha... Aquela sala não tem condições. E o barulho, a poluição sonora. É o barulho e eu tenho que alfabetizar nessas condições. [do lado da sala tem o] espaço para ter aula de educação física.[...] no início do ano eu fiquei bastante perturbada... É muito ruído. E agora eu consegui me adaptar ao barulho! Pode um negócio desses?! Eu me adaptei ao barulho, consegui engolir tudo isso e fui em frente, mas tem dias que eu fico assim, sabe, até as próprias crianças,... a

gente fica... perdidos. Eles desconcentram “total”, eu me perco, eu não sei o que estou falando. Isso mexe comigo, sabe!!... Eu queria uma sala normal. O quadro é muito pequenininho, todo mundo fica apertadinho. O espaço ali é tudo... A gente brinca tudo ali no... No apertadinho, sabe, dá uma... Não é fácil trabalhar dessa maneira, né?! E agora pintando as salas..., sabe, mas eu tive que me adaptar a essas condições. Sabe, não ter os armários, você sente para trabalhar. Um quadro grande, não que eu use o quadro tanto assim né, mas... É difícil trabalhar em um ambiente assim... eu mexo muito com as carteiras ali, equipe, trabalho em grupo... Mas é tudo assim, um empurrando o outro. É muito juntinho, é muito grudado, é muito calor, abafado. No verão esquenta e no inverno é frio demais!... têm um ventilador ali que faz mais barulho... Já tem o de fora, mais o ventilador, aí eu não consigo falar.[...] Era de pré essa sala, pelo que parece.[...] mas eu estou insatisfeita com a sala. (TAYANE)

Infelizmente, o que deve e poderia ser a solução para dificuldades como as relatadas e citadas acima, nas escolas públicas, mais especificamente em duas das escolas visitadas para esta pesquisa (já exposto no Capítulo 4, p.188), torna-se mais um fator negativo. O empreendimento de reformas em plena atividade letiva, como anunciado por Tayane e reafirmado por Fernanda e Maria Luiza, se soma às dificuldades pré-existentes, podendo se arrastar, como referido por Maria Luiza, por um ano escolar praticamente inteiro. Não há relato sobre qualquer prejuízo físico, seja para as crianças ou para as professoras, decorrente das alterações no ambiente provocadas pelas reformas e/ou manutenção dos prédios escolares. Entretanto, esse risco existe, assim como existe o comprometimento, de fato, do trabalho pedagógico das professoras com suas turmas.

[...] por conta dessa construção, dessa reforma que está tendo na escola, é... As aulas de educação física estão até sendo com turmas reduzidas. [...] Então [o espaço] ainda deixa muito a desejar, assim, porque as nossas crianças precisam de movimentos, espaço. (FERNANDA)

[...] você quer sair, fazer um joguinho, só tem a quarta-feira e... agora que a escola está em construção, a gente só pode ficar dentro da sala de aula. O ano passado até tinha a quarta-feira. A gente saía, montávamos brincadeiras lá fora. [...] Mas este ano não dá. Este ano está muito difícil de

trabalhar [a reforma está se estendendo praticamente pelo ano inteiro].
(MARIA LUIZA)

Com relação à legítima manifestação de indignação por parte de Tayane e, com base nas Notas de Campo citadas a seguir, pode-se inferir que há uma despreocupação ou descaso quanto ao ensalamento para as turmas dos pequenos, sejam do Pré ou do 1º ano. A sala utilizada pela turma desta professora durante o ano de 2008, segundo seu relato, havia sido do Pré.

A sala de aula é anexa ao prédio original, diferente das demais no tamanho e apegada a um espaço que se constitui no pátio coberto da escola (ao lado da cancha de esportes aberta). Ali acontecem as atividades corporais e de movimento das diferentes turmas da escola. Possui uma janela pequena e uma porta que dá para esse pátio coberto. Lá se dispõem duas prateleiras para acomodar todo o material. No dia em que foi marcada a entrevista a pesquisadora foi até lá encontrar a professora e a sala havia sido recém-pintada. Havia muito pó espalhado por tudo, pelo chão, pelas prateleiras (estavam fora de lugar, para ficar distantes das paredes), nos materiais. A professora se diz frustrada por ter tido os trabalhos das crianças retirados das paredes, sem nenhum cuidado e largados pelo mobiliário da sala. Refere não ter sido solicitado a eles (usuários da sala) que guardassem ou retirassem seus materiais com antecedência... (Notas de Campo)

Ainda que tais serviços sejam necessários e vitais para a continuidade do atendimento escolar, como é possível desconsiderar que ao ocorrerem em pleno período letivo, acabam por acarretar inúmeros problemas e dificuldades para toda a comunidade escolar?

Além desses aspectos relativos ao espaço e à estrutura física das escolas, outras questões despontam como tensões a serem resolvidas ou como algo dado sobre o qual nada se pode fazer. O modo de cada professora interpretá-las é particular, estando em sintonia com suas concepções de criança, de sociedade e de educação.

É uma turma muito grande, então eu acho que isso atrapalha um pouco... a estagiária fica duas vezes na semana comigo,... eu preferia que fossem 25 alunos. (CINTIA)

[...] as nossas crianças vêm de uma... Assim, a gente percebe... não sei se pela situação econômica, financeira, os pais... ou talvez por ignorância mesmo... os pais não dão, assim, tantos pré-requisitos para a criança começar a ser alfabetizada... (FERNANDA)

em se tratando de escola pública tem “n” problemas. [...] A questão familiar, [...] tem outros que mal veem a mãe... daí ficam no contraturno... (BEATRIZ)

[...] eu acho que o trabalho dos pais com os alunos em casa seria primordial, tem crianças que levam lição para casa e voltam sem fazer, ou crianças que voltam com a atividade pronta, mas quem fez foram os pais; eu acho que isto tem que ser uma dificuldade que deve ser melhorada. ... Aqui nesta comunidade é mais difícil de ver este trabalho, pois muitos pais vêm falar comigo, que trabalham... é mais complicado sim. (PAULA)

Nos trechos citados anteriormente, nota-se a preocupação com a participação da família, dos responsáveis no processo educacional. Assim como em relatos citados a seguir, também envolvendo os pais, destaca-se a consideração acerca da expectativa deles com o trabalho que é realizado nas escolas. Este dado também apareceu no levantamento feito pela UNESCO (2004).

Sobre a organização do tempo e do espaço, tem-se a preocupação com o estabelecimento de uma rotina que as próprias professoras têm dúvidas sobre se é ou não adequada para aquele ano de escolaridade, ao serem consideradas as especificidades e necessidades das crianças (alguns desses aspectos perpassaram ou estiveram explicitados nos trechos das entrevistas já citados e nos que ainda serão apresentados ao longo desta seção).

[...] a gente está tendo bastante apoio da equipe pedagógica, da equipe administrativa [refere-se às conquistas para melhoria do espaço físico – parquinho]... eu acho que o horário ainda deixa a desejar, porque a gente só tem um horário durante a semana para levá-los até lá. (FERNANDA)

Não há menção, nas falas das professoras entrevistadas, sobre encaminhamentos coletivos que pudessem alterar as definições até então estabelecidas. Se o tempo ou o número de vezes que as turmas de 1º ano podem usar o parque ou outro espaço escolar amplo e coletivo não é adequado, por que não discutir a possibilidade de fazer alterações em relação a isso? Poderia ter alguma relação com a “tendência centralizadora” posta na “cultura da escola”, como discutido por Kramer e Nunes (2007). Ou ainda com a cultura da “grande escola”, ou seja, a cultura escolarizante que desvaloriza o trabalho com as “culturas da infância” e a multiplicidade de representações simbólicas, importantes para as crianças pequenas. Os professores que reconhecem essa necessidade no cotidiano educativo do 1º ano, diante da impossibilidade de seu acolhimento, expressam angústia e frustração em sua ação de educar.

A capacitação é reconhecida como uma necessidade e valorizada como uma solução para algumas inseguranças e incertezas perante essa nova realidade. Tal aspecto é visto tanto como já tendo respondido a algumas demandas das professoras, quanto como resposta para a continuidade de um trabalho adequado para com o 1º ano.

Muito embora todas as professoras entrevistadas reconheçam a necessidade e validade da capacitação, o sentido atribuído a esse processo se diferencia bastante. Para algumas professoras, é revestido de um sentido pragmático, na modalidade de oficinas, caracterizando a capacitação como uma forma de gerar instrumentos, insumos, estratégias que possibilitem sempre ter atividades diferenciadas para realizar com as crianças. Pode-se articular esse modo de ver a capacitação com a caricatura da realização com as crianças da “atividade pela atividade”, em que se deixa de lado o fato da ação de educar implicar uma ação e

um saber “teorizador, compósito e interpretativo”, como destaca Roldão (2007, p. 101).

É... ter mais oficinas mesmo, porque ... Eu escuto que os professores estão um pouco perdidos, assim, não sabem o que fazer... (FERNANDA)

Eu acho que o trabalho com a alfabetização, principalmente, e trabalho também com a prática, trabalhar matemática com material concreto,... mais, assim, atividades lúdicas para trabalhar... oficinas, sabe. Esses cursos muito teóricos são bons, são importantes, mas é bom ter oficinas, eu acho. (CINTIA)

Na fala de Maria Luiza, ressalta-se como característica precípua da capacitação para aquele ano do Ensino Fundamental e quiçá para a Educação Infantil, a oportunidade de se confeccionar material para uso com as crianças, uma vez que sempre há carência de jogos e de outros materiais para o trabalho.

[...] oficina específica mesmo. E até em você poder ter este tempo de confeccionar, porque às vezes você faz lá a oficina ou o curso, vem muitas ideias, mas você não tem o tempo para confeccionar junto com o profissional os materiais, então acabam se perdendo, às vezes, algumas coisas. (MARIA LUIZA)

Algumas professoras assumem a chamada capacitação como um processo para se qualificarem (independentemente da forma como essa capacitação venha a fazer parte da sua rotina – como uma imposição, obrigatoriedade por parte da Rede Municipal ou como um curso oportunamente escolhido por ela). Ou seja, de se tornarem não apenas capazes, capacitadas, por intermédio deste ou daquele curso, a exercer essa ou aquela função/atividade, mas de se autoavaliarem como tendo condições de assumirem-se autoras de seu próprio fazer (GOULART, 2007).

Até para falar em reuniões de pais... a gente tava com dificuldade para falar. Então esta capacitação ajudou a gente a ter uma base, e ajudou bastante

também dentro de sala de aula, porque a gente trocou bastante, uma professora de outra escola contou o que deu certo na escola dela [...] Nesta capacitação dos Cadernos Pedagógicos [...] eu acho que nem deveria ser obrigatório, porque são coisas importantes para a gente. E esses Cadernos eles são bem práticos, são coisas que a gente trabalha em sala de aula mesmo. [...] eles [professores que ministram o curso] focavam bastante o primeiro ano, mas como não era só professora do 1º ano... para nós era importante também saber o que está tendo nas outras séries. Então, o que você aproveitava, você tinha que correr atrás... quem não correu atrás não aproveitou. Dependia do professor. [...] a gente tem que estar buscando sempre algo novo. Me sinto um pouco mais informada e preparada em comparação com o ano passado... Mas eu sinto que ainda falta muita coisa, ainda tem coisas para serem resolvidas, dificuldades a serem sanadas. (PAULA)

[...] a gente tem que estar sempre estudando, buscando conhecimento [...] durante as nossas permanências também a gente está sempre estudando..., com os pedagogos... (FERNANDA)

Eu acho que é importante fazer esses cursos de especialização profissional. [...] o pessoal está muito no tradicional... tem escola que ainda está no “bê-á-bá”, isso, aí é impossível, pelo amor de Deus. Eu vim lá do antigo já, eu já fiz isso. [...] foi através do curso que eu consegui... Achar o meu caminho! Se não eu estaria perdida. [...] e eu acho que depende muito do professor, de correr atrás, de buscar, foi o que eu fiz. Se não adiantava cursos, se eu ficasse parada e não corresse atrás. ... através da internet que na escola tem, ... livros, biblioteca pública, livros... Sabe, eu corri muito atrás disso. Agora se não fosse a minha boa vontade e os cursos que eles estão oferecendo... Ainda bem que a Prefeitura oferece esses cursos, né. Mas eu ia correr atrás de cursos pagos se não oferecessem. [...] O de pós-graduação me ajudou muito também. Eu fiz há muito tempo, mas me ajudou um pouquinho, porque eu fui lá, atrás de tudo o que eu aprendi, Vigotski... eu tive que voltar, dar uma “lidinha”, né, pegar o Cagliari, ... Eu peguei aqueles livros lá da pós,... porque a gente que não trabalhou mais com primeira série, jogou tudo para o canto... Daí eu voltei a pegar esses livros que eu tinha em casa, dei uma boa lida, né, mas na parte teórica eu não tinha a prática e corri atrás dos cursos da Prefeitura. Os livros na biblioteca pública e mais alguns livros que eu comprei com “o meu dinheiro”. (TAYANE)

Nas falas citadas a respeito do modo como, principalmente, Tayane e Paula parecem compreender a busca de atualização, sobre seus posicionamentos diante dos processos de capacitação que vivenciam, está claro que essas professoras

pegaram para si essa responsabilização, a título de dever pessoal, individual (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). O protagonismo assim manifesto pode ao mesmo tempo fomentar a hiper-responsabilização e o isolamento do professor (NÓVOA, 1999; CANÁRIO, 1998) e desresponsabilizar os gestores das redes municipais e/ou dos estabelecimentos escolares em assegurar trabalhos institucionais e coletivos com finalidade formativa (FREITAS, 2003).

O estabelecimento de parcerias, seja visto como uma dificuldade ou como forma de enfrentamento, é tratado por todas as professoras. Denota-se nas falas que o estabelecimento de parcerias não se coloca em qualquer cotidiano como algo natural e fácil de ocorrer. Em muitas situações faz-se necessária uma mediação a fim de permitir aos envolvidos uma condição de igualdade, de divisão paritária de atribuições, de cumprimento para com as finalidades de seu trabalho de acordo com as orientações e encaminhamentos mais gerais e comuns a todas as professoras em sua ação de educar.

Pesa muito esta troca de experiência que nós fazemos. Aqui na escola tem uma equipe muito boa de professores... todos os professores do primeiro ano eles se ajudam. (PAULA)

[...] a gente não tem o material de apoio, um livro, então você tem que ir buscar várias atividades. O bom nesse momento é que a gente troca com as colegas.[...] Essa troca envolve mais a gente, as quatro [professoras] do primeiro ano. (MARIA LUIZA)

Eu não consigo. [estabelecer trocas com outras professoras do 1º ano, que trabalham à tarde]... é difícil contato com as minhas colegas. A gente se encontra de vez em quando e fala uma coisa e outra... Eu não sei como é que elas estão... A gente tenta,... porque cada uma tem a sua turma e... É complicado conversar. Eu gostaria, mas é que cada turma tem uma maneira diferente, um andamento diferente. Cada professor caminha da sua maneira... sempre com a orientação das pedagogas. [...] Às vezes as colegas não estão no mesmo andamento que você. É difícil. É, daí você não sabe o que dizer, eu fico só observando e puxa, ela não está seguindo o que está determinado... Mas às vezes a gente vê coisas diferentes e daí você fica... "Ué, o que é que está acontecendo! Não é para fazer o que está

determinado lá? O que é para fazer então?” E daí você fica assim... naquela dúvida. Eu que estou velha aqui [se refere à Rede Municipal, na escola entrou em 2008], sabe, eu mudei a maneira como eu alfabetizava... Eu alfabetizei há muitos anos, no tradicional, da abelhinha, mas aquilo é passado. Foi naquela época, agora já mudou. Eu vi que as crianças... agora é diferente. Então por que é que cai naquele “b-a com ba”, que eu vi! Tudo descontextualizado. Isso me preocupa,... mas eu vejo coisas desse tipo. [...] talvez a pedagogia pudesse estar mais presente. No início do ano ela não pode estar muito presente. Porque ela teve que... é muita burocracia... eu acho difícil mesmo, ser pedagoga é difícil mesmo,... têm diferentes... É uma diversidade, eles [professores] querem ficar, assim, muito no passado, mas tem pessoas que falam e falam, mas chega na hora a aula é naquele tradicional mesmo e acabou. [...] Tem que ter consciência, não sei, tem que ter... É muito burocrático o trabalho dela e eu sinto só essa falta... a gente fica um pouco insegura e a gente precisa, né, de... eu preciso ser reconhecida, se não eu... Desanimou, entendeu? Eu preciso de uma palavra de uma pedagoga, da minha diretora. Eu preciso de um estímulo,... E, às vezes, dá a impressão que você está abandonada... eu visualizei mais as crianças... Eu colocava assim: “Tayane, deixa para lá, segue em frente! Eles precisam de você também”.... mas às vezes eu me senti abandonada.[...] Eu gosto de me sentir valorizada como professora. Eu estou dando tudo de mim. (TAYANE)

Todos os depoimentos acima anunciam e denunciam a importância de se considerar as condições e os processos concretos de trabalho a que estão submetidos os professores nos diferentes contextos. Ficam desveladas as complexas relações interpessoais travadas nesses contextos, muitas vezes contraditórias, mas vivenciadas em silêncio, a fim de evitarem-se maiores conflitos.

Falta um “articulador”, de fato, para o trabalho, que se proponha a criar o contexto de grupo, seja entre professores do mesmo ano escolar ou entre os professores dos diferentes anos. Altenfelder (2006) relata que essa necessidade foi apontada pelas professoras participantes do processo de intervenção realizado por ela. Para Tayane, esse espaço cabe à pedagoga da escola, mas ao mesmo tempo ela dimensiona a complexidade e os obstáculos para que isso aconteça. Resta então o desejo, exposto na entrevista em forma de apelo, da parceria individual, que dê conta de valorizar (ou não) o trabalho que cada um realiza, que reconheça o trabalho que ela, professora, realiza.

As particularidades da história e do contexto social de cada professora e as vivências que cada uma vem tendo diante dessa nova realidade mobiliza muitos sentimentos inerentes ao modo como cada uma interpreta o que vem acontecendo e como vem procedendo em seu contexto.

Maria Luiza revela sentidos ao trabalho de professora do 1º ano relacionados à feminização da profissão, destacando alguns aspectos trazidos por Penna (2007). Entre eles: capacidade de compreensão da criança e de estabelecimento de vínculos como vocação natural das mulheres, dedicação e sensibilidade próprias da feminilidade e da maternidade.

[...] você tem que estar sempre buscando e prover o que aquele grupinho tá precisando, então eu não me sinto muito bem preparada. Principalmente com crianças menores... você tem que ir muito pela afetividade, é, você primeiro tem que conquistar esta parte afetiva, pra depois você chegar em alguma coisa,... primeiro você tem que ser mãe, pra depois você ser professora mesmo. [...] eles têm que se identificar bem com você afetivamente... As crianças choram, não querem vir para a escola. Então você tem que conquistar, para depois o resto fluir. (MARIA LUIZA)

Trazendo outros sentidos para seu trabalho como professora, Tayane credita-lhe um alto valor simbólico. Desvela-se para ela ser uma profissão que exige muita dedicação, esforço, abnegação para a melhoria das condições de vida futura dos alunos (PENNA, 2007; GATTI, 2000).

Eu aprendi esse ano fazendo cursos de capacitação e correndo atrás dos livros, porque eu quis dar o meu melhor para essas crianças. Minha preocupação é... Eles saírem daqui lendo, sabe, eu acho, assim, que eles merecem isso e muito mais. Merecem... Os pais merecem saber o que está acontecendo, que eu estou fazendo os cursos, que eu estou me informando e que estou correndo atrás.... Corro atrás, sabe. Procuo livros, empresto livros... Para dar o melhor para essas crianças,... Eu acho que depende de mim. [...] Eu ir atrás, porque eu me preocupo muito com essas crianças, eu quero um futuro melhor para elas, sabe. [...] estarem em uma escola pública não é porque vai aprender de qualquer maneira ou deixar para lá, não. Eu quero tudo de bom para eles, então vou atrás, eu corro atrás, eu sou dedicada, sabe, e... Tudo por eles! (TAYANE)

Acercando-se novamente de uma dimensão prática associada ao trabalho de professor, Beatriz e Tayane fazem referência a uma vicissitude decorrente dos sentidos atribuídos à finalidade do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Ao estar atrelado à apropriação da cultura escrita pelas crianças, acaba por impingir ou impor contrassensos à prática educativa dos professores.

Você vê a diferença de uma turma para outra [a partir do 2º Semestre recebeu duas crianças da tarde], ... eu pego essas crianças para começar desde o início... enquanto eles [a turma] têm a hora de brincar, essas crianças... [...] elas não podem ir, nem para a informática porque... é um atendimento individual... Individualizado para ela... só na turma não dá. [...] Três vezes na semana que ela é atendida... eu fico sentida, chateada. Às vezes eu deixo ela ir para a aulinha... Mas o meu desespero é ela não ter esse atendimento.... eu sinto por ela, porque ela perde o que ela mais queria: a educação física, a informática... E a hora de brincar deles. [...] Eu pedi ajuda para a mãe, pelo menos para não deixar ela faltar. A mãe, “ah, porque não tem ninguém que a traga!”, mas eu falei “mamãe eu estou ajudando ela”. (TAYANE)

[...] eu tive oportunidade de sentir isso como mãe também, porque minha filha foi para o primeiro ano [está em escola particular]... aí eu recebi um bilhete da professora para ela frequentar o turno contrário, segunda, quarta e sexta teria aula de reforço. Eles estavam exigindo dela mais do que ela estava podendo oferecer. Ela frequentou um período de um mês, um mês e pouquinho... as aulas do turno da manhã, uma hora e meia e daí como ela não faltou, como eu fiquei ali, em cima, ela, a partir de hoje, não precisava ir mais. [...] Ela falou: “Mãe, mas por que é que eu vou para a aula de manhã, mãe?” “Mas daí eu vou ter que ir de tarde de novo” [sobre a filha não entender porque teria que fazer algo que os colegas não estavam fazendo]. (BEATRIZ)

Cabe considerar que o disparate não é a escola ofertar atendimento fora das atividades regulares da turma, sequer a professora estar preocupada com a distância entre a apropriação da linguagem escrita por algumas crianças e a maioria do grupo. Mas, diz respeito ao risco da criança pequena, recém-admitida na “grande escola”, estar sendo considerada atrasada, e ser exposta a atividades “de reforço”,

sem nenhum diferencial em relação ao modo como se trabalha em sala. Outro contrassenso se refere ao fato de as crianças perderem as poucas aulas “especiais” ou os horários para brincar, que em geral são oportunidades para trabalhar com a linguagem corporal.

Tayane como professora e Beatriz como mãe sentem um estranhamento diante dessa situação, mas assentem a ela: “Há que se recuperar o que está em atraso!”, muito embora caibam as perguntas: Como se pode considerar isso? O que estaria de fato acontecendo? A criança falta muito? A mediação, as estratégias do professor não são interessantes a ponto de que “a alquimia da apropriação” referida por Roldão (2007, p.101) sobre aquele conhecimento aconteça com a criança?

Beatriz, no papel de professora, revela estar muito angustiada com as exigências que compreende serem exageradas, em função da idade e da condição socioeconômica das crianças e de suas famílias. Sente-se mal diante das cobranças feitas a ela e que, ainda que discordando, ela repassa às crianças. Diz sentir-se uma “mísera” “roubando a infância dessas crianças”. Contudo, ela parece encontrar um certo apaziguamento quando verifica que esse sentimento não é só dela.

Foi proporcionado para nós encontros [por Regionais] e foi dada abertura para cada uma colocar aquilo que sentia, as dificuldades que encontrava [...] Nessa troca eu pude perceber que a angústia não era só minha... as professoras chegavam lá... e passavam... e aí na medida em que ia surgindo uma dificuldade elas iam conversando. (BEATRIZ)

De outro modo, diferente do indicado por Beatriz, as demais professoras também revelaram seus descontentamentos em relação àquela situação do 1º ano, considerando-a nova, à qual subjaz a sensação de não se sentir segura para a realização do trabalho, apesar de serem todas professoras experientes. Em meio a incômodos repousam também satisfações, compromissos e desafios que envolvem essencialmente a vinculação positiva com as crianças; somada ao reconhecimento

de outros interlocutores – os pais, seus pares, a coordenação pedagógica – importantes nesse trabalho.

[...] às vezes eu me sinto insegura mesmo, porque eu acho que estou exigindo demais deles, então eu paro um pouco para pensar e... fico pensando... são tão pequenos ainda, vou dar uma paradinha... tem assim momentos de reflexões, da insegurança que a gente sente, porque é tudo novo... para gente [...] apesar dos anos de magistério, mas... Assim, eu acho que com o tempo é que a gente vai descobrindo, assim, caminhos... Novos caminhos para estar ajustando todo esse processo aí. Eu acho que o tempo vai... A experiência, assim... eu acho que vai ajudar. (FERNANDA)

Eu não me sinto segura... os pais questionam como você está trabalhando... você tem que se mostrar clara, clara para as dúvidas deles também, então você tem que tentar fazer o melhor possível, eu sempre me coloco nas reuniões bem aberta. Se eles tiverem dúvidas que venham conversar com a gente... um diálogo aberto... a minha satisfação... é a própria identidade com a criança, você tem que gostar, você tem que ter paciência [...] Agora de ruim eu acho... isto de você não saber até onde você vai, você tem que dar aquela freada de repente, você trabalha inseguro já, aí... aquela segurança que você deveria ter, você não tem... (MARIA LUIZA)

Eu, para falar bem a verdade, estou tranqüila e a turma é muito boa, sabe. Mesmo tendo esses trinta, que eu te falei, eu estou bem tranqüila, pela minha realidade com essas crianças. Elas são estimuladas... uma família participativa, então não dá para [...] falei para as mães para que leiam as placas, pedir para eles lerem as placas [...] Por isso que estou satisfeita. Os pais ajudam muito, por exemplo, eu dou lição de casa, todos fazem. A gente tem uma boa troca com a família. Sabe... são bem participativos. (CINTIA)

Eu estou vendo que as crianças, é... Estão mostrando para mim que estão aprendendo e isso me satisfaz, me dá prazer. (TAYANE)

Beatriz deixa transparecer em sua entrevista estar sendo afetada pelo processo de desistência, decorrente das muitas vicissitudes que tem acompanhado o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 anos vivido e sentido por ela.

[...] eu senti que estava roubando a infância dessas crianças... é uma situação bem angustiante... Então, eu adoro trabalhar com essa faixa etária, mas eu estou me sentindo, assim, impotente, porque tem coisas que não dependem só de mim [...] É tão prazeroso ver o progresso deles e a gente acaba pulando uma etapa aí desse aprendizado aí... Então me corta o coração. Tem um aluno que chega pra mim e todo dia “professora você é monita”. Sabe, ao mesmo tempo que aquilo é gratificante, é emocionante, é... Dolorido, porque ele já não deveria estar falando assim. [...] como eu estou muito angustiada, né, porque eu me preocupo muito com as crianças, eu estou pensando em pedir uma outra função para o ano que vem. Só que eu não consegui definir qual ainda. (BEATRIZ)

Tayane, ao contrário, busca recuperar não apenas a valorização do seu trabalho, mas o prestígio necessário à escola pública, implicada na postura ética dos profissionais nela envolvidos. A forma como tem sentido e vivido o trabalho com o 1º ano (revelado em várias das suas falas citadas ao longo desse Capítulo), lhe dá força para resistir, perseverar.

[...] eu não, sabe, eu não desanimo. Eu penso sempre nas crianças. Sabe, eles estão na escola pública, tem muito professor bom aqui. Tem muita gente boa, muito pedagogo bom, que se importa com você. (TAYANE)

A síntese referente a esse núcleo, que trata dos sentimentos, dificuldades e soluções das professoras participantes perante a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, aponta para uma grande distância entre a experiência com o 1º ano, as expectativas de cada professora e as condições consideradas por elas como necessárias para a efetivação de práticas educativas adequadas. Em meio a esse desencontro, se assomam questões gerais da profissão, independentes da situação específica da regência do 1º ano. Entre elas, o relacionamento com os pais das crianças, a necessária e intrincada parceria com os colegas e coordenação, a expectativa em ter seu trabalho reconhecido e valorizado, entre outras. A formação continuada é entendida como obrigação e instrumento para o enfrentamento dos constantes desafios profissionais.

A análise dos três núcleos de significação, discutidos – Infância na escola; Obrigatoriedade de matrícula um ano antes e Eu professora – permitiram explicitar a visão das professoras e como elas avaliam a política de ampliação e antecipação do Ensino Fundamental, quais preocupações têm e compartilham e o que tem sido feito em relação à implantação dessa política em seus contextos de trabalho.

Entre as intenções deste estudo, a mais abrangente diz respeito à avaliação das professoras, agentes na aplicação da política em questão, ou melhor dizendo, agentes principais para a sua concretização. Revelou-se que a implementação daquela política nos contextos pesquisados tem sido pautada por alguns desencontros em virtude do modo como vem sendo efetivada.

Inicialmente não houve nenhum planejamento ou organização específicos para o enfrentamento da nova realidade, por ingenuamente se considerar que não mudaria. Na Rede Municipal de Curitiba não havia problemas com a oferta de vagas, nem com o quadro de pessoal para o acolhimento das matrículas no 1º ano, já a partir do ano de 2007. E a presença da criança de 6 anos ou menos no espaço físico das escolas de Ensino Fundamental já era comum, ainda que frequentassem a Educação Infantil. Com isso desconsiderou-se o fato de existir uma grande distinção entre o “lugar físico” e o “lugar simbólico”, que no caso as crianças de 6 anos e seus professores ocupariam. Estar na “grande escola”, mas pertencer à Educação Infantil é muito diferente de estar nessa mesma “grande escola” pertencendo ao Ensino Fundamental, tanto para o professor quanto para as crianças.

Pode-se inferir que houve, por parte da Secretaria Municipal de Educação, uma simples acomodação pelo fato da extensa maioria das crianças, consideradas na proposta da referida política, já estarem sendo atendidas pela Rede Municipal, dando-se a implantação como já resolvida.

As disparidades não consideradas começaram a se revelar com o que se poderia chamar de deslizos, que fizeram o sistema afrouxar e oferecer derrogações,

autorizadas pelo Estado, por intermédio de alterações nos textos das deliberações do CEE/PR. Este recebeu pressão do Poder Judiciário, também pressionado por parte da população interessada e pelas escolas privadas. Tais fatos prenunciaram inclusive o risco de que uma desregulamentação se instaurasse. Risco, que não é exclusivo do Sistema de Ensino do Estado do Paraná, ao instituírem-se e praticarem-se normas em discordância com as promulgadas pelo CNE. Tendo ambos os órgãos (CEE/PR e CNE) o desafio de sintonizar-se com a mudança posta na própria Constituição, na qual se passou a considerar a Educação Infantil compreendida entre a idade de 0 a 5 anos.

Assim, é comum no Brasil que as leis sejam antes instituídas para depois pensar-se em como viabilizá-las (CORREA, 2007; GORNI, 2007; SARTURI, 2007). Nesse caso as leis e regulamentações entram em conflito entre si e com a prática social já instituída, que era a de matricular a criança de 6 anos na 1ª série do regime de 8 anos. Nesse hiato, as questões e definições pedagógicas buscam aproximar-se, ser coerentes com a criança, que em suma deve ser a beneficiária de qualquer política feita em seu nome.

Existe no processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 anos vivenciado por Beatriz, Cintia, Fernanda, Maria Luiza, Paula e Tayane uma contradição que lhes foi inerente, responsável pelos desencontros sentidos por elas. Apesar de lhes trazer uma nova realidade, não foi desse modo que lhes foi anunciado. A presença da criança mais jovem, o encaminhamento pedagógico ou das práticas educativas, tendo implícitas as diretrizes curriculares para o referido ano escolar, foi disposto ao corpo docente como uma situação conhecida, antiga, frente à qual todo professor saberia como reagir e da qual se sabia o que esperar. Afinal, era “a mesma turma de pré”, houve só “mudança na nomenclatura”.

Tanto não foi assim, que exatamente esse novo lugar, simbólico, que a criança de 6 anos ou menos passou a ocupar, em decorrência da Lei nº 11.274/06,

indicou às professoras participantes deste estudo as novas expectativas demandadas pelos contextos social ou extraescolar e escolar ou intraescolar. A fim de entender, negociar e/ou cumprir com essas expectativas, as professoras se depararam com dúvidas, tensões, imposições, tomadas de decisão próprias, descobertas, impossibilidades e várias nuances de sentimentos provocados pelas vivências particulares e/ou comuns entre elas.

Em relação à outra proposição do estudo que diz respeito à compreensão e conhecimento das professoras sobre o programa de ampliação do Ensino Fundamental proposto pelo MEC, observa-se que elas desconheciam o conteúdo específico dos documentos publicados pelo MEC, ficando na dependência da interpretação de outros agentes e de outros meios. E que em nenhum momento os textos e documentos do referido órgão foram objeto de discussão ou de estudo por parte delas, fosse individualmente ou no coletivo escolar. O mesmo vale para quaisquer documentos de órgãos das instâncias estadual e municipal sobre a referida política.

Sobre o impacto da política para as crianças, em função do modo como estava sendo implementada, há compreensões contraditórias entre as professoras. Quatro entre as seis entrevistadas visualizam um impacto negativo para as crianças que são inseridas no 1º ano sem terem 6 anos completos, enquanto duas outras professoras não objetavam o fator idade como determinante das dificuldades ou do insucesso do trabalho com essas turmas. A ampla discussão dos autores da psicologia histórico-cultural defende a necessidade de que as práticas educativas considerem as particularidades do processo de desenvolvimento humano durante a infância. Dessa forma, será maior a influência da educação em sua formação integral à medida que mais significado os processos educativos tiverem para as crianças (ELKONIN, 1960; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; BODROVA, 2008).

Esses dados estão diretamente implicados na questão da idade de ingresso ou dos critérios para o ingresso das crianças no ano inicial do Ensino Fundamental de 9 anos, que também faz parte dos objetivos deste estudo. Na análise das falas das professoras, suas opiniões se sobrepõem às suas compreensões acerca do impacto dessa política para as crianças, em função do modo como estava sendo implementada. As opiniões são contrapostas. Para quatro professoras, a idade deveria ser mantida em 6 anos completos como prescrito inicialmente na própria Deliberação do CEE/PR nº 03/06; sendo determinante do impacto negativo da política para as crianças inseridas no 1º ano com menos de 6 anos. Já outras duas professoras não veem problemas em crianças com menos de 6 anos poderem adentrar o Ensino Fundamental, ou seja, não atribuem ao fator idade à determinação das dificuldades ou do insucesso do trabalho com essas turmas.

Outra intenção do estudo é conhecer a visão das professoras quanto à organização do trabalho pedagógico para com o ano inicial do Ensino Fundamental de 9 anos. Foi relatado unanimemente pelas participantes a grande pressão relativa às expectativas de avanço das crianças no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, o que direta ou indiretamente suprime as situações de trabalho com as culturas e linguagens infantis.

A infância é um lugar contraditório, heterogêneo, complexo, transitório. As crianças são vivas, concretas, contraditórias, complexas, sensíveis, totais, inventivas. De acordo com a abordagem histórico-cultural, a idade pré-escolar maior é o tempo da infância em que são necessárias as brincadeiras de faz-de-conta e as atividades produtivas para não haver prejuízo ao desenvolvimento psíquico mais amplo e às aprendizagens relacionadas à cognição, incluindo-se aí a apropriação da cultura escrita em língua materna e da linguagem matemática. Dependendo do modo como esses conteúdos forem trabalhados e mediados na ação de educar do professor, eles podem também ser entendidos como realizações de “tipo produtivo”.

Contudo, para isso é preciso superar o antagonismo entre ludicidade e alfabetização, entre movimento e alfabetização, presentes na cultura e na formação social e escolar da realidade nacional.

As professoras entrevistadas já assumiam ou passaram a assumir a centralidade da alfabetização no trabalho com as suas turmas daquele ano inicial do Ensino Fundamental de 9 anos, independentemente do modo como se constituísse a mediação escolhida pelo professor para sua efetivação. Há contradições e tensões entre os entendimentos e as práticas dos professores em uma mesma escola, fazendo-se referência não só às professoras participantes da pesquisa. Do mesmo modo, podem-se notar interpretações distintas entre as próprias professoras entrevistadas, expressas tanto nas suas falas como em algumas de suas práticas, que foram conhecidas pelos cadernos das crianças e pelos trabalhos expostos nas salas. Ressignificar as mediações em relação à apropriação da cultura escrita pela criança naquele 1º ano continua sendo um desafio.

Conhecer as dificuldades e soluções concernentes à implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Municipal de Curitiba e na instituição em que trabalhavam as professoras entrevistadas, no que diz respeito ao ano inicial desse segmento, também constitui-se um objetivo deste estudo.

Algumas dificuldades identificadas e enfrentadas pelas professoras na prática educativa, se possível, são resolvidas por elas mesmas, podendo lançar mão de estratégias e recursos diferenciados afinados com os interesses e necessidades das crianças. Outras dificuldades estruturais (por exemplo, espaço físico, materiais) e/ou organizativas, que dependam do contexto escolar como um todo (por exemplo, horários para uso da área externa, do parque), são em geral alvo de queixas; mas são suportadas, neutralizadas na medida do possível até que se finalize o ano letivo. Não foram entendidas como passíveis de solução.

O apoio pedagógico que as professoras receberam foi importante para todas elas, mas para algumas parece não ter sido suficiente para dirimir as dúvidas, os impasses, assim como as angústias decorrentes da nova realidade. Nesse sentido as oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas foram insuficientes para ressignificá-las.

É preciso destacar que as professoras referem verem-se praticamente sozinhas na realização de seu trabalho. Apesar de haver investimento na formação em serviço, até então ela teve como exclusividade a temática da alfabetização e não acontece no contexto da própria escola. Se foram feitas parcerias, foi por iniciativa das próprias professoras, as quais tiveram essa “sorte” em meio à dinâmica complexa das relações de trabalho intraescolares. Seja ou não reflexo das políticas que reforçam o individualismo e a ideia de que cada um é isoladamente responsável pela qualidade do seu trabalho (KRAMER; NUNES, 2007; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; FREITAS, 2003), o que parece acometer algumas professoras é uma enorme solidão. Pouco se tem feito, além da denúncia sobre a falta de qualificação. Nos contextos escolares considerados para esta pesquisa, não existiam encaminhamentos coletivos na própria instituição para que as professoras refletissem e discutissem suas práticas, problematizando-as e buscando meios comuns para efetivar as modificações necessárias e desejadas.

O *locus* de trabalho, a escola, não era vivenciada, e quem sabe sequer considerada como espaço de desenvolvimento profissional. No intuito de ressignificar a escola, seria imperativo o redimensionamento da função de coordenação, ou de pedagogo, para que esse profissional realmente atuasse como articulador, líder desse processo.

O caráter da formação em serviço ou continuada aqui referido implicaria criar grupos de trabalho, de estudos e de discussão, como ações geradas a partir do interior da escola. E não somente ter algum professor/instrutor para repassar

conteúdos teóricos e/ou teórico-práticos acerca do que o professor do 1º ano precisaria fazer (SARTURI, 2008; GORNI, 2007). Assim, o professor poderia repensar a mediação pedagógica que tem efetivado com as crianças desse ano escolar no sentido de avaliar se ela vem ocorrendo do modo adequado, e não apenas se vem obtendo os resultados esperados.

Constata-se também a existência de um conflito entre as condições idealizadas para o acolhimento da criança mais jovem em suas necessidades e as condições concretas, reais, encontradas nas instituições. Nota-se, algumas vezes, que esse conflito se tornava um elemento paralisador da atividade docente, no sentido simbólico. Pois na prática cotidiana as atividades continuavam a se suceder. As condições objetivas de trabalho em relação com a ação de ensinar requerem que as professoras neutralizem todas as situações que impossibilitam um trabalho com qualidade. Provavelmente, não tendo ambiência para compartilhar suas emoções perante a concretude do contexto escolar, essas se assomam a outras questões e produzem uma sensação de mal-estar. Sensação esta que, muitas vezes, repercute ciclicamente de modo negativo para o trabalho das professoras, dando a elas a sensação de ineficiência, incompetência, impotência.

Está claramente sinalizado pelas entrevistadas que a política do ensino de 9 anos, na visão delas, contribui para a elevação dos padrões de acesso. O que para parte das professoras significa igualar oportunidades e oferecer justiça social para com o segmento da população educado na escola pública e, para outra parte, significa mascarar as diferenças entre a educação privada e a pública, por desconsiderar as diversidades entre seus públicos. Assim, se no processo de implementação em curso não se considerar esse risco ou mesmo as particularidades de uma e de outra realidade, há a possibilidade de que a política de ampliação e conseqüente antecipação do Ensino Fundamental continue reproduzindo desigualdades. Mais precocemente as crianças, principalmente no

segmento público, estarão apresentando a histórica dificuldade com a apropriação da linguagem escrita.

Até o momento, os únicos dados oficiais publicizados sobre a ampliação do Ensino Fundamental referem-se ao número de escolas, municípios e estados que dispõem do regime em 9 anos e das matrículas efetivadas nele (BRASIL, 2005d, 2004a). Não se conta com dados sobre resultados e/ou efeitos dessa política que permitam identificar semelhanças ou disparidades com os dados qualitativos obtidos por meio dos depoimentos colhidos para este estudo. Não obstante, os dados aqui desvelados se aproximam aos de outros pesquisadores (GORNI, 2007; SANTOS; VIEIRA, 2006; PERES; DIETRICH, 2008), que afirmam sobre a falta de condições e/ou de vontade política de algumas redes municipais para as mudanças dispostas em Lei e as dificuldades enfrentadas em alguns sistemas.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCURSO REALIZADO

*Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso... faço hora... vou na valsa
... Eu sei...
... A vida é tão rara...
Será que é tempo que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara (tão rara)
(Paciência - Lenine e Dudu Falcão)*

O presente trabalho busca contribuir para a reflexão sobre a implantação e implementação do Ensino Fundamental em 9 anos, decorrente de Lei nacional, ainda incipiente no país. Entende-se que este estudo qualitativo, constituído por intermédio de entrevistas com seis professoras de três escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba, traz elementos significativos para a ampliação da discussão sobre o tema.

O problema da presente pesquisa refere-se ao conhecimento e compreensão acerca da visão de professores de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, sobre a implantação proposta pela Lei nº 11.274/06, nas escolas públicas municipais em que trabalhavam.

O tratamento dos dados a partir da constituição de três núcleos de significação articula os objetivos do estudo para tecerem-se as análises. Desse modo, cada núcleo faz alusão a um ou mais objetivos do estudo, assim como cada objetivo pode estar imbricado em mais de um núcleo de significação.

Os núcleos “Obrigatoriedade da matrícula um ano antes” – em seus indicadores “As orientações oficiais” e “Incerteza quanto à mudança” – e “Eu Professora” – em seu indicador único “Sentimentos, dificuldades e soluções” – desvelam que há praticamente um total desconhecimento por parte das professoras

entrevistadas acerca do programa de ampliação do Ensino Fundamental proposto pelo MEC. Os documentos elaborados e publicados por este órgão não se tornaram objeto de estudo nos contextos pesquisados e conseqüentemente não são tidos como subsídio para a organização das práticas educativas, seja com o ano inicial ou com os demais anos do Ensino de 9 anos. Fica implícito que o desconhecimento acerca dos documentos referente a proposta do MEC impacta em uma compreensão sobre ela subordinada às interpretações de outrem; em geral, do pedagogo, do diretor da escola, da equipe técnica da Regional ou da Secretaria Municipal de Educação. Com isso, entende-se que não ocorre o que Mainardes (2006, p.50) chama de “interpretação ativa” por parte das professoras entrevistadas, que requer “relacionar os textos da política à prática”. Persiste, entre elas, uma série de dúvidas, ambigüidades e incertezas a respeito dessa política nacional.

No contexto estudado, até aquele momento (final de 2008) a política em questão não vinha sendo acompanhada e avaliada específica e intencionalmente. Alguns desdobramentos, como a alteração da idade mínima estabelecida para o ingresso da criança no Ensino Fundamental deveriam ser analisados criticamente em função das finalidades dessa política; contudo isto não está acontecendo.

Cada professora tem uma visão de infância e das crianças marcada por suas experiências individuais e por concepções distintas a respeito. Para algumas predomina a visão normativa e adultocêntrica, em que se valorizam a maturidade e as diferenças etárias. Para outras a compreensão sobre infância está atrelada aos aspectos culturais e históricos, nos quais se dá importância às possibilidades de troca entre as crianças, valorizando-se a heterogeneidade no interior do grupo infantil. Tais sentidos constituídos sobre as crianças e a infância estão organizados no núcleo “Infância na escola”, em seus dois indicadores – “Ideias sobre as crianças” e “Brincar e aprender”. Estes repercutem nas opiniões que as professoras revelam acerca da idade e dos critérios para o ingresso, assim como da organização do

trabalho pedagógico para com as crianças no ano inicial do Ensino Fundamental de 9 anos. Do mesmo modo, os sentidos tratados no núcleo “Obrigatoriedade da matrícula um ano antes”, em seus indicadores “A centralidade da alfabetização” e “Mudanças relacionadas”, apontam para questões relacionadas às práticas educativas presentes no cotidiano do 1º ano.

Despontam entendimentos distintos, por vezes contraditórios, ora indicando que os estágios de desenvolvimento e as condições de aprendizagem das crianças independem da idade cronológica, ora vendo-os como seus subsidiários. Independentemente desses entendimentos, todas as professoras reconhecem que as crianças, entre 5 e 7 anos, que passaram a integrar o Ensino Fundamental de 9 anos, devem ser acolhidas em sua necessidade de brincar e não ser “ensinadas exclusiva e sistematicamente”. Contudo, o brincar também encerra uma compreensão polissêmica, desde um caráter mais restrito – como descontração, passatempo –, até um caráter simbólico – co-responsável pelas mudanças na qualidade do pensamento da criança (BODROVA, 2008; MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 1996; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 1984; LIUBLINSKAIA, 1979).

O entendimento das professoras de que as práticas educativas têm como centro o trabalho com a linguagem escrita, decorre das interpretações que elas fazem das determinações da Coordenação Pedagógica das escolas e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. E também das pressões indiretas percebidas por elas quanto ao compromisso com a alfabetização nesse 1º ano da escolaridade obrigatória; entre elas: a expectativa da comunidade escolar ampliada (pais e professores de outras séries) e o agendamento para o ano escolar seguinte da Provinha Brasil para as crianças egressas do 1º ano. Ainda corrobora para essa ênfase o fato de o conteúdo dos cursos de formação continuada dizer respeito exclusivamente ao trabalho com a alfabetização.

Ao discorrer sobre as mudanças decorrentes da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental um ano antes do que ocorria no regime anterior, tem-se novamente questões afetas às práticas escolares. Em relação às modificações na estrutura física e à aquisição de materiais pedagógicos específicos, as professoras as associam ao fato de as escolas terem passado a atender crianças de 4 a 6 anos em turmas de Educação Infantil, o que aconteceu anteriormente à ampliação e antecipação da matrícula no Fundamental. A modificação clara, essa sim decorrente da Lei dos 9 anos, que garante o acesso das crianças de todos os segmentos sociais à escola aos 6 anos, é considerada um ganho. Ganho este ameaçado, entretanto, pela “impossibilidade” ou falta de compromisso em assegurar condições educacionais adequadas a todas as crianças, nas escolas públicas brasileiras. Há também mudanças relacionadas à centralidade da alfabetização para com o trabalho pedagógico no 1º ano, como as tarefas para casa e as avaliações. Ambas são entendidas como uma exigência a ser cumprida, que não se harmoniza com a intencionalidade do trabalho do professor.

Os relatos referentes às dificuldades e soluções perante a realidade do 1º ano, sistematizadas no núcleo “Eu professora”, indicam um grande hiato entre a experiência vivenciada e as expectativas das professoras quanto às condições necessárias para a efetivação de práticas educativas adequadas. São comuns sentimentos de insatisfação e indignação com questões gerais da profissão; entre elas: a inexistência de parceria com os colegas e com a coordenação ou com os pais das crianças e a expectativa por reconhecimento e valorização de seu trabalho. A formação é considerada uma obrigação e, ao mesmo tempo, uma possibilidade para o enfrentamento dos constantes desafios vivenciados pelas professoras.

A partir dos dados das entrevistas realizadas, há indícios para se afirmar que a implementação realizada nas escolas municipais de Curitiba ilustra um processo permeado de inadequações na avaliação das professoras participantes do estudo.

Não se considerou a participação dos professores em discussões prévias (inclusive pelo fato de não terem ocorrido), sequer nas tomadas de decisão a respeito das mudanças.

A simplificação do processo em uma acomodação administrativa, ou seja, o fato de transformar as turmas de Etapa Inicial em turmas de 1º ano, abrindo um número um pouco superior de vagas para matrículas de crianças com 6 anos ou menos, constitui-se um erro, uma ingenuidade. Caberia problematizar essa situação. Seria de suma importância discutir junto aos professores as transformações inerentes à mudança requerida pela Lei e pelo programa de ampliação proposto pelo MEC, respeitando as crianças em idade pré-escolar, pertencentes ao segmento da pequena infância, em suas necessidades e interesses, mesmo ao adentrarem na “grande escola”.

Depreende-se dos dados das entrevistas que não se atentou, nesse processo de implementação, para o fato de que as crenças e pensamentos dos professores trazem várias implicações para a aplicação das políticas em geral (MAINARDES, 2006; SANTOS; VIEIRA, 2006; CHARLOT, 2006; GOMES, 2005; SAMPAIO; MARIN, 2004; BARRETO; MITRULLIS, 1999), e dessa, em específico.

A garantia de matrícula para todas as crianças de 6 anos de idade, que representa o aspecto positivo principal dessa política, impacta na falta de mecanismos adequados para sua implementação no contexto estudado, assim como em outros. Para isso, cabe ouvir e envolver o professor nas discussões, nas tomadas de decisão acerca desse processo, na compreensão autêntica acerca das finalidades, das metodologias e das estratégias educativas adequadas para o trabalho com essa faixa de idade das crianças, em função de suas especificidades, assim como, esclarecer a comunidade escolar ampliada – pais e todos os profissionais, inclusive da Educação Infantil.

Considera-se que a necessária articulação e integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental permitiria romper com a estagnidade e até mesmo a rivalidade entre esses dois segmentos, que “para manterem seu domínio sobre uma faixa etária ou uma atividade, impõem à criança muitas coerções, e até absurdos ou erros psicológicos”, fazendo com que, cada vez mais precocemente, se “proíba” as crianças de usufruírem “do tempo da infância” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.397).

O distanciamento entre a política e seus agentes principais, os professores, faz afirmar o protagonismo docente em sua dimensão negativa. Ou seja, se a ampliação com o acréscimo de uma nova série inicial no Ensino Fundamental der certo, cumprir com suas finalidades (que são bastante pretensiosas), os méritos serão da política e dos seus formuladores. De outro lado, se por qualquer razão, tal política não vier a ser exitosa em seus propósitos, a culpa será do professor: por não ter aderido ao que fora preconizado, ou por não ter entendido a proposição feita, ou por não ter obtido a colaboração devida dos pais e, inclusive, por não ter sido capaz de acolher na dimensão educativa essa nova criança, que anterior à Lei, era sujeito da Educação Infantil.

O Ensino Fundamental de 9 anos configura-se atualmente em assunto de grande importância, principalmente por tratar-se de uma definição social quanto ao tratamento de todo um grupo geracional, no caso o infantil, e assim afetar à extensa maioria da população brasileira. Assim, o tema é tão ou mais significativo do que, por exemplo, outro, da área de segurança pública, sobre o desarmamento. Contudo, enquanto este último foi motivo para um plebiscito, em abrangência nacional, fica marcada uma total ausência de discussão com a população sobre o arbítrio referente ao Ensino Fundamental de 9 anos. Por que a educação da criança pequena não merece o mesmo tratamento?

A Lei e os fatos estão dados. Exatamente por isso, permanece o desafio quanto à democratização qualitativa em relação à política de ampliação e

antecipação do Ensino Fundamental. Conquista esta que não pode redundar na efetivação de uma política inclusiva, como princípio, mas que na prática se concretize como política excludente. Espera-se assim que o presente trabalho possa ser útil nesse processo de discussão acerca da reconstrução da educação básica, principalmente em relação às transformações de seus anos iniciais.

Os significados e sentidos depreendidos da análise realizada a respeito das falas das professoras enfatizam a necessidade de cuidado, vigilância e trabalho constantes em meio à implementação do ensino de 9 anos. Somente assim, pode-se atender à efetivação de práticas educativas coerentes com as especificidades das crianças nesse 1º ano de escolaridade obrigatória. Do contrário consegue-se apenas a universalização do atendimento pelo direito de acesso às crianças com 6 anos de idade (ou 6 anos incompletos).

Os dados deste estudo apontam a importância da realização de novas pesquisas visando ampliar a compreensão sobre a transposição da proposta de ampliação do Ensino Fundamental para a sua implementação, seja na realidade local ou em outros contextos do país. Tais pesquisas poderão incluir outros objetivos e/ou procedimentos e demais sujeitos envolvidos com essa experiência, iniciada há mais de 10 anos, em alguns contextos locais, e ainda pouco debatida, inclusive na ambiência universitária.

Assumir esse compromisso é compreender que tanto quanto a vida, *a infância é tão rara.*

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p.13-24, set./dez., 2003.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p.1-22, jun. 2006.

AGUIAR, W. M. J. de. A Pesquisa junto a Professores: fundamentos teóricos e metodológicos. Em:_____. **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica – Relatos de Pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.11-22.

AGUIAR, W. M. J. de. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-histórica sobre a categoria "consciência". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p.125-142, jul., 2000.

ALMEIDA, A. J. F. de; TEIXEIRA, T. C. F. A escola de nove anos e a dimensão lúdica da natureza infantil. Em: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. "NO MUNDO HÁ MUITAS ARMADILHAS E É PRECISO QUEBRÁ-LAS". **Anais...** São Paulo - Campinas – UNICAMP, jul., 2007.

ALMEIDA, C. J. **O jogo de papéis: um estudo sobre o jogo de faz de conta na criança portadora de necessidades especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1995.

ALTENFELDER, A. H. Formação Continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor. Em: AGUIAR, W. M. J. de. **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica – Relatos de Pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.41-58.

ALVES, M. L. A Escola de Nove Anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. In: SILVA, A. M. e col. (Org.). ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: REPERCUSSÕES SOBRE A DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE ENSINO. **Anais....** Recife: ENDIPE, p.351- 361, 2006.

AMARAL, A. T. **O que é Ser Criança e Viver a Infância na Escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANDRADE, C. D. de. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1973.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. Em: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem Tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.13-36.

ARELARO, L. R. G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24/04/2008.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1039-1066, out. 2005.

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino. Em: VIELLA, M. dos A. L. (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003, p.103-118.

AZEREDO, J. C. (Coord.). **Escrevendo pela nova ortografia**: como usar as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Publifolha/Paracatu Editora, 2008.

BAPTISTA, M. C. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos? **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, abr./jul., nº 1, p.38-39, 2003.

BARBOSA, M. C. S. Prefaciar uma Obra... Em: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007, p. 5-10.

BARBOSA, M. C. S. Inquietações e perplexidades. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, v. 3, n. 9, p.46-47, nov. 2005/fev. 2006.

BARBOSA, M. C. S. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, fev./abr., v.10, n. 37, p.50-53, 2006a.

BARBOSA, M. C. S. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos? **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, abr./jul., n. 1, p.36-37, 2003.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da educação infantil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2000.

BARRETO, A. M. R. F. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, v. 2, 1998, p.23-34.

BARRETO, E. S. de SÁ; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p.27-48, nov., 1999.

BECCHI, E. Retórica de infância. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, ano 12, p.63-95, ago./dez. 1994.

BELO HORIZONTE. Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 3ª ed., 2002.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BODROVA, E. Make-believe Play versus Academic Skills: a Vygitskian approach to today's dilemma of early childhood education. **European Early Childhood Education Research Journal**. Vol. 16, n. 3, p.357-369, September, 2008.

BOMTEMPO, E. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

BORDIGNON, T. A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental e o processo de alfabetização. Em: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. "NO MUNDO HÁ MUITAS ARMADILHAS E É PRECISO QUEBRÁ-LAS". **Anais...** São Paulo - Campinas – UNICAMP, jul., 2007.

BRAGAGNOLO, A.; SANTOS, M. L. L. dos. A criança de seis anos no ensino fundamental: as armadilhas e os desafios da formação. Em:16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. "NO MUNDO HÁ MUITAS ARMADILHAS E É PRECISO QUEBRÁ-LAS". **Anais...** São Paulo - Campinas – UNICAMP, jul., 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04/08, aprovado em 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e pesquisas**, nº 21, Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 05/07, aprovado em 1º de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. **Tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 07/07, aprovado em 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. **Referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental**. Brasília, 2007b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 21/07, aprovado em 8 de agosto de 2007. Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, **referente à frequência escolar**, e inciso I do art. 87, **referente à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental**. LDB. Brasília, 2007c.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22/07, aprovado em 19 de setembro de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3º, III e IX, e 23 da LDB. **Sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental**. Brasília, 2007d.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 fev. 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/06, aprovado em 08 de agosto 2006. **Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental**. Brasília, 2006a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 41/06, aprovado em 09 de agosto 2006. **Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006**. Brasília, 2006b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 45/06, aprovado em 07 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006. **Amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Terceiro Relatório do Programa**. Brasília, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre Currículo**. Brasília: DF, 2006f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006g.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006h.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística - Educação Básica - Censo Escolar**. Brasília, 2006i.

BRASIL. Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os art. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 maio 2005.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 06/05, aprovado em 8 de junho de 2005. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004. **Visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, 2005a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 18/05, aprovado em 15 de setembro de 2005. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório**. Atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Art. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, 2005b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03/05, aprovada em 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Segundo Relatório do Programa**. Brasília, 2005d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Primeiro Relatório do Programa**. Brasília, 2004a.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2003.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília, 2003a.

BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Cursos de Nível Superior. Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/99. Aprovado em 07 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/98. Aprovado em 02 de dezembro de 1998. **Consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1, 2 e 3. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil**. Brasília, 1998b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22/98. Aprovado em 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998c.

BRASIL. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 5.692/71. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 4.024/61. Brasília, 1961.

BREGUNCI, M. G. C. **Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/text4.htm>. Acesso em 12/10/2006.

BROTTO, I. J. de O. **As práticas de Alfabetização para um ensino fundamental de nove anos**. Em: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. "NO MUNDO HÁ MUITAS ARMADILHAS E É PRECISO QUEBRÁ-LAS". **Anais...** São Paulo - Campinas – UNICAMP, jul., 2007.

BRUNETTI, G. C. **O Trabalho Docente face ao Atendimento da faixa etária de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. Em: SILVA, E. T. (org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.51-72.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALDAS, A. do R. **Desistência e Resistência no Trabalho Docente: Um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CALLEGARI, C. **Ensino Fundamental de 9 anos traz avanços para a educação brasileira.** Disponível em:

<http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/ensinofundamental_cesarcallegari.pdf>

Acesso em: 05/03/2008.

CALLEGARI, C. O Ensino fundamental de Nove Anos. Em: SILVA, A. M. e col. (Org.). **Encontro nacional de didáticas e práticas de ensino: políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador – repercussões sobre a didática e as práticas de ensino.** Recife: ENDIPE, 2006. p.379-383.

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.183-191, dez., 2003.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.126-142, dez., 1999.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 101, p.113-127, jul., 1997.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista do Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia da Educação da PUC-SP**. São Paulo, n. 6, 1º sem., p.9-27, 1998.

CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico.** São Paulo: Memnon, 2002.

CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: O ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 71, p.55-61, nov., 1989.

CARVALHO, A. M. A. e col. O uso da entrevista em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p.291-300, maio/ago., 2004.

CARVALHO, A. M.; PEDROSA, M. I. Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. Em: **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 2, 2003, p.31-48.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. Em: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994, p.107-130.

CASTRO, J. A. Financiamento da educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p.11-32, dez., 2001.

CECCHINI, S.; RODRÍGUEZ, J.; SIMIONI, D. **La Medición de los Objetivos de Desarrollo del Milenio em las áreas Urbanas de América Latina.** Santiago de Chile: CEPAL, 2006. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/publicaciones/>> Acesso em: 04/2008.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 1996.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.7-18, jan./abr., 2006.

CODO, W. **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; CNTE, 1999.

COLELLO, S. G. Educação e Intervenção Escolar. **Revista Internacional d'Humanitats**, nº 4, 2001 São Paulo: Ed. Mandruvá. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih4/>>. Acesso em: 05/09/2008.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no Ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. Em: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DIA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho 7- Educação de Crianças de zero a seis anos. **Anais...** Caxambu, MG, 2007. 1 CD-ROM.

CORRÊA, J. A.; MATOS, M. Do Poder à Autoridade dos Professores: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. Em: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (orgs.) **Desmitificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p.9-30.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.443-464, maio/ago., 2005.

CORSINO, P. **Professoras de Educação Infantil e suas Visões de Letramento:** tensões da prática. XIII Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. **Anais....** Recife: ENDIPE, 2006. 1 CD-ROM.

CORSINO, P. Pensando os Princípios Éticos, Políticos e Estéticos na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/conteudo_exclusivo_conteudo.aspx?id=5 Acessado em: 05/05/2007.

CRUZ, M. do C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Apropriação da escrita alfabética: é possível alfabetizar letrando aos seis anos? Em: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. "NO MUNDO HÁ MUITAS ARMADILHAS E É PRECISO QUEBRÁ-LAS". **Anais...** São Paulo - Campinas – UNICAMP, jul., 2007.

CUNHA, R.; CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. Interjogo de Imaginação e Emoção. Em: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (orgs.) **Identidade e Emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006, p.87-105.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Reorganiza o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/NoticialImprimir.aspx?n=9199>>. Acessado em: 07/05/2008.

DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. Em: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs). **Por uma Cultura da Infância: Metodologias de Pesquisa com Crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 1-17.

DIAS, J.; PURIM, R. F. A Roda de aprendizagem: professoras problematizando o cotidiano institucional dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. 1 CD-ROM.

DIAS, M. G. A brincadeira de faz-de-conta como capacidade para diferenciar entre o real e o imaginário. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 8, n. 3, p.363 –371, 1992.

DIDONET, V. As crianças pré-escolares no Fundo. **Pátio- Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 2, n. 7, p.52-55, nov. 1998/jan. 1999.

DURAN, M. de C. G. O Ensino fundamental de nove anos: argumentos sobre alguns dos seus sentidos. Em: SILVA, A. M. e col. (Org.). XII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR – REPERCUSSÕES SOBRE A DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE ENSINO. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p.337-349.

DURIGAN, J. C. de O. **Práticas Pedagógicas e Desempenho Escolar de Crianças em Processo de Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. Em: SMIRNOV, A.A. e cols. (orgs). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. Em: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. Em: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FACCI, M. G. D. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p.64-81, abr., 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09/2007.

FANTIN, M. **No Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038, out., 2005.

FARIA, A. L. G. de. **Educação Pré-escolar e Cultura**. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

FARIA, A. L. G. de. A Contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 69, p.60-91, dez.,1999.

FERNANDES, F. das C. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v.10, n. 37, p.50-53, fev./abr., 2006.

FERREIRA, C. R. Ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre o currículo. XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008, 1 CD-ROM.

FERREIRO, E. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 29, p.8-12, fev./abr., 2004.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de 9 anos: Desafios e Rumos. Em: SILVA, E. T. (org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.73-112.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set., 2002.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p.1095-1124, dez., 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p.93-130, abr., 2003.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. Em: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 64-89.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, B.; ESPÓSITO, Y.; SILVA, R. N. Características de Professores de 1º grau: Perfil e expectativas. Em: SERBINO, R. V. e col. (orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p.251-263.

GATTI, B. **Formação de Professores e carreira**: Problemas de movimento e renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIMENO-SACRISTÀN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores(as). Em: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. Em: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs). **Por uma Cultura da Infância**: Metodologias de Pesquisa com Crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002, p.69-92.

GÓES, M. C. R. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. 23ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO (ANPED). **Anais...** Setembro, 2000.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p.11-38, jan./mar.,2005.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2003.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro v. 15, n. 54, p.67-80, jan./mar., 2007.

GOULART, C. M. A. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. Em: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. (org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 1, p.259-277.

GOULART, C. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. Em: V SEMINÁRIO LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO INFANTIL, 2007, UNICAMP, Campinas. **COLE - Congresso de Leitura**. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog13_02a.pdf> Acesso em: 07/05/2008.

HORN, M. da G. S. **Sons, cores, aromas e sabores: A construção do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 1 CD-ROM. Versão 1.0.5a.

JAVEAU, C. Criança, Infância(s), Crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.379-389, maio/ago., 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 08/05/2007.

JOLIBERT, J. **Além dos Muros da Escola: A escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.7-16, dez., 2004.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KATO, M.A. **No Mundo da Escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo, a Criança e a Educação**. Tese (Livre-docência em Educação) Universidade de São Paulo, 1992.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2004.

KNOUBLACH, A. **Aprendendo a ser Professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

KOLODY, H. **Viagem no espelho e vinte e um poemas inéditos**. Curitiba: Criar, 2001.

KOLODY, H. **A Sombra no Rio e Poesias Escolhidas**. Curitiba:[s.n.], 1957.

KRAMER, S. (org.) **Com a Pré-escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

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

KRAMER, S. A autoria e a autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.41-59, jul., 2002.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p.423-454, ago., 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. Em: A. L. G. de FARIA; M. S. PALHARES. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, 1999, p.51-66.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.65-88, mar., 2003.

LARA, S. M. S. R. de. **Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do lúdico aos saberes escolares - uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2003.

LEITE, S. A. S.; MOLINA, A.S. e col. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005.

LEMINSKI, P. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. Em: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.119-142.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. Em: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.59-83.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e prática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LISPECTOR, C. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

LIUBLINSKAIA, A. A. **O Desenvolvimento Psíquico da Criança**. Lisboa: Estampa, 1979.

LÜDKE, M.; André, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. Em: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.143-189.

MACHADO, M. L. de A. **Pré-escola é não é escola**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. Em: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 25-50.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr., 2006.

MAISTRO, M. A. **As Relações Creche-Famílias: Um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MARTINS, A. M. Os Municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. Em: SILVA, A. M. e col.(Org.). ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: REPERCUSSÕES SOBRE A DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE ENSINO. **Anais...** Recife: ENDIPE, p.363-377, 2006.

MARTINS, J. A. O. J. **O Jogo Protagonizado: um estudo sobre o desenvolvimento do jogo protagonizado em um grupo de crianças de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. Em: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem Tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.37-62.

MELLO, C. e col. A interação social na brincadeira de faz-de-conta: uma análise da dimensão metacomunicativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 13, n. 1, p.119-130, jan/abr., 1997.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.83-104, jan./jun., 2007.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. Em: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. Em: MERISSE, A. e col. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo: Arte e Ciência, 1997, p.25-51.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003. [republicada em 3 de fevereiro de 2004, por correções na publicação anterior]. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.mg.gov.br>> Acesso em: 19/03/2008.

MOLLO-BOUVIER, S. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.391-403, maio/ago., 2005.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p.33-60, mar., 2001.

MORAES, M. L. S.; CARVALHO, A. M. A. Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. **Boletim de Psicologia**, XLIV (110/101), p.21-30, 1994.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MOSS, P. “Primo pobre” ou sócio igualitário: discutindo a educação infantil na Inglaterra. **Revista Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre, v. 1, n. 3, p.43-44, dez. 2003/mar. 2004.

MOTTA, F. M. N. **As Crianças e o Exercício de Práticas de Autoridade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun., 1999.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO. Positivo Informática, 2004. CD-ROM. Versão 5.0.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. A.; CUNHA, M. D. da; MUNIZ, L. S. A prática pedagógica do ensino de matemática no 1º ano do ensino fundamental: algumas reflexões. XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008, 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, A. M. M. de. **Do Outro Lado**: a infância sob o olhar de crianças no espaço da creche. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, M. M. de. As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: avaliação em políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p.945-958, out./dez., 2004.

OLIVEIRA, R. P. de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.661-690, out., 2007

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. e col. **Creches**: Crianças, Faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **A Criança e seu Desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de Papéis**: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo, 1988.

PACHECO, S. M. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: tempos de transição e oportunidade para (re)pensar a escolarização da infância. XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. 1 CD-ROM.

PACIÊNCIA. **Acústico MTV**. Lenine e Dudu Falcão. Sony BMG, 2006.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR nº 02/07**. Aprovado em 13 de abril de 2007. Alteração do artigo 12 da Deliberação nº 03/06-CEE. Curitiba, 2007.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR nº 03/06**. Aprovado em 09 de junho de 2006. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR nº 05/06**. Aprovado em 1º de setembro de 2006. Orientações para a implantação do ensino fundamental de nove anos. Curitiba, 2006b.

PARANÁ. **Parecer CEE/PR nº 01/06**. Aprovado em 1º de setembro de 2006. Orientações para a implantação do ensino fundamental de nove anos. Curitiba, 2006a.

PASQUALINI, J. C. **Os fundamentos da periodização do desenvolvimento em Vigotski: a perspectiva histórico-dialética em psicologia.** Em: Reunião anual ANPED de 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092>> Acesso em: 26/03/2007.

PAULA, Elaine de. **Deu, já Brincamos Demais!** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PENNA, M. G. de O. **Professor de Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Públicas Estaduais de São Paulo:** Posições sociais e condições de vida e trabalho. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

PEREIRA, J. M. Nove anos de Educação Fundamental: acompanhando um processo de implantação em um município de Santa Catarina. Pôster. 30º REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Grupo de trabalho 13 – Educação Fundamental. **Anais...** Caxambu, 2007, 1 CD-ROM.

PERES, E. T.; DIETRICH, M. D. Ensino Fundamental de Nove Anos em Pelotas, RS: o projeto piloto da Secretaria Estadual de Educação para alfabetização das crianças com seis anos (Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna, SP). Em: ANPED Sul 2008 - **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2008, Itajaí: UNIVALI, 2008. v. 1. p.1-15.

PLAISANCE, E. Para uma Sociologia da Pequena Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p.221-241, abr., 2004.

POUPART, J. A Entrevista de Tipo Qualitativo: Considerações Epistemológicas, Teóricas e Metodológicas. Em: POUPART, J. e colaboradores. **A Pesquisa Qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p.215-253.

PRADO, P. D. Quer Brincar Comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. Em: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs). **Por uma Cultura da Infância:** Metodologias de Pesquisa com Crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002, p.93-112.

PRIGOL, M.; TREMEA, V. S. Competências e habilidades do profissional de educação física para atuação na educação infantil e 1º ano do ensino fundamental. XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008, 1 CD-ROM.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova Sociologia da Infância:** para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância 2003/2004. Universidade do Minho -Instituto dos Estudos da Criança. Mimeo. 2004.

QUINTANA, M. **80 Anos de Poesia**. São Paulo: Globo, 1995.

RAPOPORT, A. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008, 1 CD-ROM.

REIS, E. J. F. dos e col. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p.229-253, jan./abr., 2006

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 1, n. 16, p.27-34, 2001.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a Educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 22, enero-abril, p.61-74, 2000.

ROCHA, E. A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não Brinco Mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2000.

ROHDEN, M. M. **A Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**: questões políticas e curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das letras, 1998.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **I Simpósio Nacional de Educação Básica**: Pré-Escolar e 1º Ciclo – Formação de Professores e Educadores de Infância: questões do presente e perspectivas futuras. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2003. Publicação em suporte, 1 CD-ROM.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-103, jan./abr., 2007.

ROSEMBERG, F. Criança Pequena e Desigualdade Social no Brasil. Em: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Adolescência**. São Paulo: Cortez, 2006, p.49-86.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p.177-196, jan./abr., 2003.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, educar e cuidar e a atuação profissional. **Infância na Ciranda da Educação**, São Paulo, v. 3, p.21-26, 1997.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p.3-86, 1996.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M (orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSEMBERG, F. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. **Cadernos Anped**, São Paulo, n. 1, p.57-64, 1989.

ROSEMBERG, F. Creches: participação ou auto-assistencialismo comunitário? **Revista da Ande**, São Paulo, n. 2, 1980.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, set./dez., 2004.

SANTAIANA, R. da S. Ensino Fundamental de Nove Anos: práticas de governamento e produção de saberes para o gerenciamento do risco social. VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL ANPED SUL. **Anais...** UNIVALI, Itajaí, junho, 2008.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.753 - 774, out., 2006.

SANTOS, L. D. N.; BOLZAN, D. P. V. A ampliação do ensino fundamental para nove anos: desafios à prática pedagógica. XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008, 1 CD-ROM.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. Em: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.25-49.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago., 2005.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. Em: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARTURI, R. C. **O Ensino Fundamental de Nove Anos**: em busca da legitimação das políticas públicas no cotidiano escolar. XXIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAE, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/391.pdf>> Acesso: 11/2008.

SAVELI, E. de L. Ensino Fundamental de Nove Anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p.67 - 72, jan./jun., 2008.

SILVA, E. T. da (org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVANY-NETO, A. M. e col. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino na Bahia. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 24, n. 3/4, p.42-56, 2000.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p.7-31, mar., 2001.

SMIRNOV, A.A. e cols. (orgs). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (orgs.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993

SMOLKA, A. L. B. **A Criança na Fase Inicial da Aquisição da Escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p.20-45, jul./dez., 2006.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p.477-492, set./dez., 2006.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A Concepção de Criança para o Enfoque Histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

TARDIFF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p.209-244, abr., 2000.

TEBEROSKY, A., COLOMER, T. **Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

TEDESCO, J. C.; TENTI FANFANI, E. **La Reforma educativa en la Argentina: semejanzas y particularidades**. Buenos Aires: lipe, nov. 2001.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos.** 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências.** Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 4).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé.** Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 3).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos.** Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 2).

VALIENGO, A. Reflexões sobre as Bases Orientadoras do Aprendizado da Leitura e da Escrita na Infância. Em: **V Seminário Linguagens em Educação Infantil**, 2007, UNICAMP, Campinas. 16º COLE - Congresso de Leitura. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss08_05.pdf> Acesso em: 07/05/2008.

VASCONCELLOS, C. S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 111, p.83-95, 1999.

VIDAL, E. C. R. G. Caderno de atividades para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: ferramenta de apoio ao professor da criança de seis anos. Em: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. "NO MUNDO HÁ MUITAS ARMADILHAS E É PRECISO QUEBRÁ-LAS". **Anais...** São Paulo - Campinas – UNICAMP, jul., 2007.

VIGOTSKI, L. S. **La Imaginación y el Arte em la Infancia (Ensayo psicologico).** Madri: Ediciones Akal, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. Em: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988, p.103-117.

VILARINHO, M. E. **Políticas da Educação Pré-escolar em Portugal: 1977/1997.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** S. Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ZAGO, N. A Entrevista e seu Processo de Construção: Reflexões com Base na Experiência Prática de Pesquisa. Em: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. Em: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987, p.228-249.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.247-262, ago., 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

AUTORES	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	EVENTO ano
DURAN, Marília de Claret Geraes	UNIMEP/SP	O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ARGUMENTOS SOBRE ALGUNS DOS SEUS SENTIDOS	XIII ENDIPE 2006
MARTINS, Angela Maria	FCC/SP	OS MUNICÍPIOS E A ESCOLA DE NOVE ANOS: DILEMAS E PERSPECTIVAS	XIII ENDIPE 2006
ALVES, Maria Leila	UNIMEP/SP	A ESCOLA DE NOVE ANOS: INTEGRANDO AS POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	XIII ENDIPE 2006
CALLEGARI, César	SEC/Taboão da Serra- SP	O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	XIII ENDIPE 2006
BRAGAGNOLO, Adriana; SANTOS, Maria Leda L. dos	FAED/UPF	A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS ARMADILHAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO	16 ^o COLE 2007
GOULART, Cecília	UFF	CRIANÇAS DE SEIS ANOS NA ESCOLA DE NOVE ANOS: CULTURA LÚDICA E CULTURA ESCRITA SEM ANTAGONISMOS	16 ^o COLE 2007
CRUZ; Magna do C. S.; ALBUQUERQUE, Eliana C.	CEEL/ UFPE	APROPRIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA: É POSSÍVEL ALFABETIZAR LETRANDO AOS SEIS ANOS?	16 ^o COLE 2007
ALMEIDA, Ana Júlia F. de; TEIXEIRA, Teresa Cristina	GEAL – FEUSP	A ESCOLA DE NOVE ANOS E A DIMENSÃO LÚDICA DA NATUREZA INFANTIL	16 ^o COLE 2007
BORDIGNON, Josiane Tomasella	Unesp - Rio Claro – SP	A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	16 ^o COLE 2007
BROTTO, I. J. O.	UNIOESTE – PR	AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA UM ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	16 ^o COLE 2007
VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes	Gruhbas Santos/SP	CADERNO DE ATIVIDADES PARA O PRIMEIRO ano DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: FERRAMENTA DE APOIO AO PROFESSOR DA CRIANÇA DE SEIS ANOS	16 ^o COLE 2007
CORREA, Bianca Cristina	FFCLRP / USP	CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS À GARANTIA DE DIREITOS	30 ^o ANPED 2007
PEREIRA, Jocemara Melo	UNIPLAC	NOVE ANOS DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: ACOMPANHANDO O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DE SANTA CATARINA	30 ^o ANPED 2007
SARTURI, Rosane Carneiro	UFMS	O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: EM BUSCA DA LEGITIMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO COTIDIANO ESCOLAR	XXIII ANPAE 2007
PRIGOL, Magali; TREMEA, Víviam Santin	FSG	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ano DO ENSINO FUNDAMENTAL	XIV ENDIPE 2008
SANTOS, Luciana D. Nora; BOLZAN, Dóris Pires Vargas	UFMS	A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA	XIV ENDIPE 2008
RAPOPORT, Andrea;	UFRGS	ADAPTAÇÃO AO PRIMEIRO ano DO ENSINO FUNDAMENTAL	XIV ENDIPE 2008
PACHECO, Suzana Moreira	UNILASALLE	O PRIMEIRO ano DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: TEMPOS DE TRANSIÇÃO E OPORTUNIDADE PARA (RE)PENSAR A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA	XIV ENDIPE 2008
FERREIRA, Cláudia Renate	GERED – Blumenau	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO	XIV ENDIPE 2008
DIAS, Julice; PURIM, Rosane Fronza	FURB - Blumenau	A RODA DE APRENDIZAGEM: PROFESSORAS PROBLEMATIZANDO O COTIDIANO INSTITUCIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	XIV ENDIPE 2008
NUNES, Carlos A.; CUNHA, Myrte; MUNIZ, Luciana S.	UFU	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO 1º ano DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES	XIV ENDIPE 2008

Quadro 1 – Listagem dos Trabalhos sobre o Ensino Fundamental de 9 anos apresentados em Eventos Nacionais da Área de Educação.

ANEXO 2

DATA	TÍTULO DA MATÉRIA
14/11/08	Matrículas para crianças de cinco anos serão aceitas no primeiro ano do ensino fundamental
06/11/08	Ministério Público defende matrícula com seis anos incompletos
04/11/08	Ensino de nove anos causa confusão na matrícula
29/10/08	Ensino de nove anos volta à estaca zero no Paraná
21/06/07	Prefeitura de Curitiba decide manter transferência de alunos do Pré-3 para a 1ª série
20/06/07	Ensino de nove anos tem até 2010 para entrar em vigor
14/05/07	Tribunal de Justiça muda novamente regra para ensino de nove anos
09/05/07	Escolas particulares de Curitiba pedem mudança no ensino de nove anos
04/05/07	Crianças da educação infantil são transferidas para ensino fundamental na metade do ano
25/04/07	Ensino de nove anos ainda é dilema em oito municípios do Paraná
18/04/07	Ensino de 9 anos ainda está em discussão no Paraná
16/04/07	Educadores vêem ensino de nove anos como uma decisão positiva
13/04/07	Municípios do Paraná não cumprem normas do ensino de nove anos
12/03/07	Conselho de Educação do Paraná (CEE) contesta liminar do Ensino Fundamental
09/03/07	Liminar libera ingresso de alunos de cinco anos no Ensino Fundamental no Paraná
06/03/07	Tribunal de Justiça autoriza alunos de cinco anos a cursar o Ensino Fundamental
08/02/07	Pais matriculam filhos em outros estados para fugir da norma do Ensino Fundamental
06/12/06	Mais onze escolas conseguem liminar para fazer matrículas no ensino de nove anos
04/12/06	Escolas de Londrina-PR também vão à Justiça
28/11/06	Escolas particulares recebem liminar para reverter regras do ensino de nove anos
30/10/06	Cascavel-PR não tem demanda para adotar ensino de nove anos em 2007
25/10/06	Escolas que descumprirem norma do ensino de nove anos serão punidas
24/10/06	Justiça vai garantir matrícula no ensino de nove anos
18/10/06	Educação fundamental de nove anos preocupa pais e educadores no Paraná
06/10/06	Escolas de 1ª a 4ª série do Paraná vão adotar sistema de ciclos
05/10/06	Escolas particulares do Paraná pedem mudanças no ensino de nove anos
04/10/06	Descumprimento da lei revolta diretoras da rede de educação infantil
02/10/06	Ensino fundamental de nove anos volta a causar polêmica
01/09/06	Conselho flexibiliza ensino de nove anos
29/08/06	Ampliação do Ensino fundamental no Paraná esbarra na falta de verba
06/03/06	Transformação em Ensino Fundamental trará mudança nas instituições e profissionais da educação
20/02/06	Ampliação do ensino fundamental gera dúvidas
07/02/06	Ensino fundamental passa a ter nove anos de duração
02/02/06	Ensino fundamental de 9 anos é aprovado pela Comissão de Educação no Senado
19/12/05	Lei que obriga matrícula aos seis anos confunde pais
30/11/05	Câmara aprova nove anos de ensino
02/06/05	Ensino Fundamental para nove anos não causará impacto em Curitiba
23/05/05	Governo pretende aumentar o tempo mínimo de permanência no ensino fundamental

Quadro 2 – Listagem de Matérias em Jornais de circulação no Estado do Paraná, entre 16/05/2005 e 15/11/2008, referente ao Ensino Fundamental de 9 anos. Fonte: www.ciranda.org.br

ANEXO 3



Termo de Consentimento

Eu, _____,
professora do 1o ano da Rede Municipal de Curitiba consinto na realização de entrevistas gravadas comigo pela doutoranda Catarina de Souza Moro.

Estou ciente de que os dados coletados nessas entrevistas serão usados como material de discussão para a Tese de Doutorado, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma.

Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa, para se fazer referência ao meu nome na redação do(s) texto(s) relativo(s) a mesma.

Curitiba, ____ de _____ de 2008.

ANEXO 4



Termo de Compromisso

Eu, Catarina de Souza Moro, doutoranda em Educação da Universidade Federal do Paraná, realizarei entrevistas gravadas em áudio com a professora _____ da Rede Municipal de Curitiba. O objetivo deste estudo é conhecer a visão de professores do 1o ano sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos nas escolas em que trabalham.

Estou consciente de que os depoimentos coletados nas entrevistas serão usados exclusivamente como material empírico para a Tese de Doutorado, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma.

Será resguardado o anonimato das participantes da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do(s) texto(s) relativos a pesquisa.

Curitiba, ____ de _____ de 2008.

Catarina de Souza Moro

Professora Orientadora Dra. Tânia Stoltz

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Que razões a levaram a assumir uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos ? Você faria deliberadamente (ou novamente a mesma) essa escolha? Por quê? Se não, que outra série/ano escolheria? Por quê?

Na escola em que você trabalha há (houve) alguma ação específica (capacitação, cursos, grupos de estudo, discussões, palestras, outros) para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos? Qual ou quais?

Quais são os problemas que você tem enfrentado como professora do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos?

Como tem sido encontradas as soluções?

Como você se sente como professora deste 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos ? Por quê? (segurança, informação, preparação)

Que satisfações e insatisfações você tem no seu trabalho como professora deste 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos ? Por quê?

Na sua opinião, qual a finalidade do seu trabalho como professora deste 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos?

Você faz (ou fez?) algum curso de capacitação? (Local/Tempo de duração/Temáticas) Por quê?

O que você julga essencial em uma boa capacitação específica para o professor que assumiu (ou irá assumir) o 1º ano Ensino Fundamental de 9 anos?

Você teve/tem conhecimento sobre algum documento referente ao Ensino Fundamental de 9 anos? Qual/quais foram/são esses documentos?

O que você sabe sobre a data corte para efeito de matrícula das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos? O que você pensa a respeito?

Houve modificações na escola em que você trabalha decorrentes da Lei que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos? Quais foram (quais são) elas?

Entre os diversos fatores que influenciam a aprendizagem da criança de 6 anos de idade, quais você considera mais importantes?

O que você pode falar sobre o trabalho pedagógico com o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos? O que se espera que as crianças devam se apropriar ao final do ano letivo? (Existe reprovação?)

O mais importante para a implantação adequada do Ensino Fundamental de 9 anos é

Você gostaria de acrescentar algo mais

ANEXO 6

Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná

Investigação sobre o Ensino Fundamental de 9 anos

Estamos fazendo uma investigação entre os/as professores/professoras de educação infantil/ensino fundamental que tem como objetivo conhecer a visão do professor sobre a reestruturação do Ensino Fundamental, agora de 9 anos. Portanto, suas respostas são de grande importância para que um levantamento fidedigno possa ser realizado. O projeto do qual este questionário faz parte será apresentado como tese de Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Paraná. O questionário proposto é anônimo e secreto. Leia atentamente cada pergunta e responda com sinceridade porque somente deste modo a pesquisa poderá ter um bom êxito. Ele contém 16 perguntas objetivas, que visam uma caracterização dos participantes da pesquisa. É importante que você responda a todas as questões propostas. Você estará contribuindo para que tenhamos mais informações sobre os impactos da reestruturação do sistema escolar, para os professores e as crianças no Brasil.

Agradeço a sua colaboração.

Prof^a Msc. Catarina Moro – Pesquisadora

Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná

Investigação sobre o Ensino Fundamental de 9 anos

Estado civil: _____ Idade: _____

Número de filhos: _____

Idade dos filhos: _____

Exercício da função:

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental (anos iniciais)
- Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)
- outra, especificar: _____

Vínculo de trabalho:

Carga horária:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Rede pública municipal (somente) | <input type="checkbox"/> 1 período |
| <input type="checkbox"/> Rede pública municipal e estadual | <input type="checkbox"/> 2 períodos |
| <input type="checkbox"/> Rede púb. munic. e rede particular | <input type="checkbox"/> 3 períodos |

Tempo de magistério: _____

Outra atividade profissional: não sim. Qual: _____ Renda: _____

Renda pessoal mensal:

- até 500 Reais
- entre 501 e 1000 Reais
- entre 1001 e 1500 Reais
- entre 1501 e 2000 Reais
- acima de 2001 Reais

Regime institucional:

- efetivo por Concurso Público
- efetivo por CLT
- temporário por CLT
- estágio
- outro. Qual? _____

Formação inicial

CURSO	ano DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
() Magistério/Formação de Professor em Nível Médio	_____	_____
() Outro curso de Ensino Médio. Qual: _____	_____	_____
() Pedagogia/Formação de Professor em Nível Superior	_____	_____
() Outro curso de Ensino Superior. Qual: _____	_____	_____

Aperfeiçoamento:

CURSO	ano DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
() Curso Pós-Médio, qual: _____	_____	_____
() Curso de Especialização, qual: _____	_____	_____
() Curso de Mestrado, qual: _____	_____	_____
() Outro, especificar: _____	_____	_____

Considerando sua experiência mais ampla, registre quantos anos você trabalhou em cada uma das etapas indicadas:

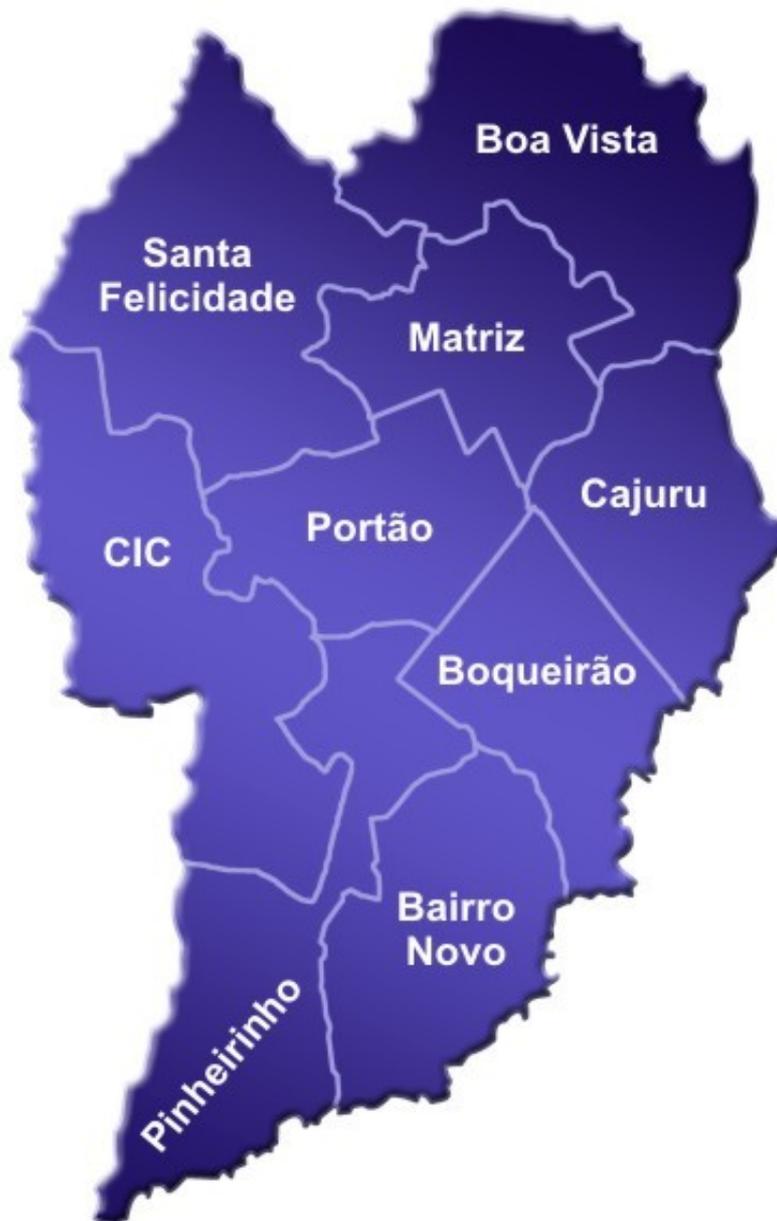
- _____ Educação Infantil com crianças de até 3 anos
- _____ Educação Infantil com crianças acima de 3 anos
- _____ 1ª e 2ª Séries do Ensino Fundamental (atuais 2º e 3º Anos)
- _____ 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental (atuais 4º e 5º Anos)

Caso você seja professor de turma inicial do Ensino Fundamental de 9 anos, em que série ou turma você trabalhou no ano imediatamente anterior a começar a atuar com essa turma?

Qual a sua principal aspiração profissional para os próximos anos?

- () permanecer na função atual, na mesma instituição
- () ocupar cargos de direção e gestão escolar
- () permanecer na função atual, mas em outra instituição
- () realizar outra atividade profissional na área educacional
- () infra-estrutura, equipamento e condições físicas da escola
- () dedicar-me a outra profissão
- () outro, especificar: _____

ANEXO 7



Retirado de: <http://imap.curitiba.pr.gov.br/?q=node/278>

Acesso em: 30/07/2008

ANEXO 8



Fonte: SME/Departamento de Planejamento e Informações - Fluxo Escolar 2008 (março)

Elaboração: SME/Departamento de Planejamento e Informações

